

O ALFABETIZADOR E A LEITURA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA
DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO

POR

CIBELE [OLIVEIRA] *Oh 4*

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Cibele Oliveira

e aprovada pela Comissão Julgadora em
29/11/94.

Angela B. Klein
PROFA. DRA. ÂNGELA B. KLEIMAN

Dissertação apresentada ao
Departamento de Linguística
Aplicada do Instituto de Estudos
da Linguagem da Universidade Es-
tadual de Campinas como requisito
parcial para obtenção do título
de Mestre em Linguística Aplicada.

Campinas - 1994

Para Maria Zilda, minha
mãe, meu papi e a mana MÔ.

Meus agradecimentos:

à Angela, pela valiosa orientação;

às alfabetizadoras, sem as quais o trabalho não seria possível;

ao Placido, pelo total e amplo apoio e pelo carinho e paciência;

ao CNPq e à FAPESP, pelo apoio financeiro;

aos professores e funcionários de IEL.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1	
A ESCRITA DENTRO E FORA DA ESCOLA	7
1.1. Letramento	7
1.2. Escrita e oralidade	20
1.3. Funções da escrita	26
1.4. Ensino da escrita: foco na leitura	33
Capítulo 2	
METODOLOGIA	45
2.1. Coleta dos dados	46
2.2. Análise dos dados	49
2.3. Sujeitos	50
Capítulo 3	
AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DO ALFABETIZADOR..	53
3.1. Perfil sócioeconômico	56
3.2. Perfil de letramento	58

3.2.1. Sociabilização primária	
e valorização da escrita	59
3.2.2. Práticas de letramento em conflito	65
3.2.2.1. Conceitualizações	65
3.2.2.2. Funções diferenciadas	74
3.3. A Prática - interação na aula de leitura..	80
3.3.1. O texto narrativo	80
3.3.2. O texto informativo	94
3.4. Considerações gerais	104
Capítulo 4	
<u>TRANSFORMAÇÕES NA PRÁTICA</u>	107
4.1. Leitura de texto narrativo	109
4.2. Leitura de texto informativo	127
4.3. Considerações gerais	137
Capítulo 5	
<u>CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR...</u>	142
5.1. Retomando conclusões parciais	142
5.2. Orientações para reformulações da formação docente	146
Referências bibliográficas	150
Anexos	156

INTRODUÇÃO

Este trabalho, situado na área da Lingüística Aplicada, insere-se no contexto da pesquisa voltada à formação do professor de língua materna de 1.º grau no Brasil.

O objetivo da pesquisa é analisar, mediante um estudo de caso, os elementos que caracterizam a formação do professor no que tange ao trabalho pedagógico com a escrita, especialmente em aulas de leitura.

Pretendemos alcançar o objetivo de investigação através de uma análise comparativa de dois momentos no desenvolvimento de uma professora, a saber: antes e durante um processo de formação de alfabetizadores em serviço, ligado a um projeto de extensão universitária, do qual ela participou. Assim, poderemos avaliar as transformações, caso ocorram, em decorrência dessa formação em serviço, o que funciona como um segundo objetivo do trabalho, decorrente do primeiro.

A principal contribuição proporcionada por esta investigação refere-se ao fato de que os dados elucidam a realidade de uma formação docente em processo,

permitindo resgatar alguns dos elementos envolvidos neste fenômeno.

O sujeito pesquisado foi uma professora do curso supletivo noturno de alfabetização de adultos de uma pequena cidade interiorana paulista, formada pelo curso preparatório para o Magistério, de 2.º grau, atuante na Rede Municipal de Ensino, e participante do projeto de extensão universitária.

Este projeto consistia do acompanhamento de um grupo de professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino, com apoio e subsídios da Secretaria de Educação da prefeitura da cidade. Os objetivos seriam os de sanar dificuldades das professoras no trabalho com a escrita (leitura, particularmente) e, ao mesmo tempo, permitir o acesso a conceitualizações novas e mais adequadas, na busca de efeitos mais animadores e de melhores resultados no processo de alfabetização de adultos.

Esse esforço conjunto entre prefeitura municipal e universidade faz parte de um projeto de melhoria da qualidade de ensino, - desenvolvido pela Secretaria de Educação do município - particularmente em relação ao supletivo de alfabetização básica, em que se registram na cidade e por todo o Brasil, altos índices de evasão escolar.

O projeto beneficiaria, através do contato com professores, alunos e pesquisadores universitários, um

grupo de dez professoras, formadas, na maioria, pelo curso de Magistério daquela cidade, com diferentes períodos de experiência profissional, à frente dos cursos supletivos noturnos de alfabetização de adultos.

Quanto à implementação do projeto, os formadores universitários ofereceram às professoras um estágio que funcionava através de uma reunião semanal com duração de duas horas, onde se tematizavam questões relativas à conceitualização e ensino da escrita e da leitura, a partir de observações de aulas das alfabetizadoras.

Em termos específicos, os universitários apresentavam material escrito de gêneros muito diferentes (textos narrativos, informativos e jornalísticos, matérias de revistas variadas, textos poéticos, letras de música, produções textuais de alunos para leitura, textos não-verbais, etc.), ora focalizando-os como objeto de leitura, ora como objeto do ensino de leitura.

Nos encontros, o grupo de formadores explicitava alguns aspectos cognitivos e discursivos da leitura; focalizava a adequação da abordagem do texto à realidade sócio-cultural dos alunos; discutia enfoques didáticos; elaborava, com as professoras, atividades a serem apresentadas aos alunos em aula; levava o grupo de alfabetizadoras a conhecer estratégias pedagógicas novas, através de demonstrações

práticas ou da discussão de textos que tematizavam o ensino de escrita; entre outras atividades.

A principal influência do trabalho de formação dessas alfabetizadoras pelos universitários era uma proposta de leitura enquanto uma prática social, que entende o texto como uma unidade, cujas partes estão inter-relacionadas num todo coerente.

Além desse contato com as alfabetizadoras, a equipe universitária estava presente às aulas, observando a interação em sala de aula, o trabalho das professoras quanto às práticas pedagógicas de leitura e produção textual, o perfil e o processo de aprendizagem dos alunos.

O presente trabalho resulta da análise de dados coletados em um processo de observação da atuação de uma alfabetizadora, no período de um ano letivo. As observações do trabalho pedagógico puderam ser analisadas comparativamente às das interações no contexto do curso de formação contínua.

Na coleta de dados, de cunho etnográfico, observamos a professora quanto à sua formação e quanto aos eventos de letramento criados por ela na interação com os alunos na aula de leitura. Os dados também indicaram os aspectos da relação entre professora e texto escrito, com foco na professora enquanto leitora e enquanto formadora de leitores.

Mais especificamente, o perfil dessa

alfabetizadora foi traçado com base em comparações de dois tipos: primeiro, no cotejo entre, de um lado, seus depoimentos sobre a escrita, recolhidos em entrevista, e, de outro, seus procedimentos pedagógicos envolvendo a escrita (particularmente em aulas de leitura); segundo, no cotejo entre as interações dessa professora em sala de aula em um estágio inicial e em outro posterior, na experiência de formação em serviço junto ao grupo de universitários.

Outra comparação explorada no tratamento dos dados foi aquela entre os parâmetros da cultura majoritária relativamente à concepção de escrita e leitura e seu ensino, e os conceitos próprios da formação tradicional do professor de língua materna de 1.º grau.

Com esta análise, esperamos oferecer subsídios para a necessária reformulação do trabalho de formação de professores no Brasil.

O trabalho organiza-se da seguinte forma:

No Capítulo 1 estão concentradas as considerações teóricas que tematizam o letramento social e a escrita (funções e ensino); a leitura é abordada como um subitem e, de modo especial, no contexto da discussão sobre escrita.

O Capítulo 2 trata dos aspectos metodológicos da pesquisa, caracterizando o contexto, condições

específicas, objetivo e demais traços da investigação.

No Capítulo 3, as características que definem o letramento na concepção da classe dominante (apresentadas no Capítulo 1) foram comparadas com os traços das práticas de letramento da professora, nosso sujeito. Estes últimos foram concluídos da observação comparativa entre os depoimentos da professora em entrevistas quando revelava sua concepção de escrita e leitura e seu ensino, por um lado, e as aulas de leitura ministradas pela alfabetizadora no estágio inicial da formação em serviço, por outro.

O Capítulo 4 dá prosseguimento à análise da alfabetizadora de adultos, utilizando-se de dados referentes a um estágio posterior da formação em serviço, junto aos universitários. Diferenças e semelhanças são levantadas na comparação da análise de dados feita no Capítulo 3, bem como uma interpretação que possa explicá-las.

O Capítulo 5 apresenta as conclusões gerais mais importantes do trabalho.

A ESCRITA DENTRO E FORA DA ESCOLA

Este capítulo apresenta uma discussão sobre escrita, elemento relevante no contexto de nossa investigação sobre a formação do alfabetizador, que, na escola, trabalha com ela enquanto objeto.

As considerações teóricas sobre a concepção de escrita são apresentadas da seguinte forma: discute-se, inicialmente, o letramento, enfocando a escrita enquanto prática social (item 1); depois, no item 2, abordaremos a escrita comparativamente à oralidade. No item 3, analisaremos o conceito de escrita e suas funções, ao que se seguem reflexões a respeito de estratégias de ensino da escrita (item 4), - onde a leitura é tematizada como elemento particular - respaldadas nos conceitos apresentados.

1.1. LETRAMENTO

Justificamos a análise do letramento em nosso trabalho pelo fato de que ele permite estudar o fenômeno da escrita além da dimensão institucional, da escola, o que nos interessa para a caracterização do alfabetizador, nosso sujeito.

As referências à literatura disponível sobre a questão, apresentadas na sequência, cumprem a função de *background* para a análise das práticas pedagógicas da alfabetizadora, desenvolvida no Capítulo 3.

A concepção do modelo autônomo é a que orienta basicamente o trabalho escolar. Por esse modelo, a escrita é tratada descontextualizadamente, como objeto de análise independente do contexto em que aparece e das pessoas que a utilizam; tomando como base as qualidades intrínsecas da escrita, o letramento é isolado como uma variável independente das práticas sociais, cujas consequências estão representadas em termos das habilidades cognitivas.

No desenvolvimento da discussão sobre o letramento, conforme apontou Gee (1986), essa visão traz uma preocupação, de muitos autores (como Levi-Strauss, 1963, 1966; Havelock, 1963, 1982; Goody, 1977; Scribner & Cole, 1981; e Ong, 1982 apud Gee), em determinar o que diferencia os povos de tradição letrada e os de não-letrada, baseando-se na hipótese de uma diferença de caráter cognitivo, que se traduz em diferenças tecnológicas.

A esse modelo autônomo contrapõe Street (1984) o modelo ideológico. Para o autor, o letramento é basicamente um fenômeno ideológico, ou seja, somente faz sentido analisar a escrita e leitura

dependentemente do contexto cultural, social e ideológico em que são utilizadas.

Segundo o autor, as práticas particulares e conceitos de leitura e escrita em uma determinada sociedade dependem do contexto; eles estão já embutidos em uma ideologia e não podem ser isolados ou tratados como algo 'neutro' ou meramente 'tecnológico', como ocorre nas concepções clássicas sobre o letramento, que Street chamou de modelo autônomo.

Observemos, a seguir, algumas das características do 'letramento ideológico', postulado por Street, como resultado de sua crítica ao letramento autônomo:

" 1) (...) o significado do letramento depende das instituições sociais em que ele está inscrito;

2) o letramento somente pode ser conhecido por nós nas formas que já têm significação política e ideológica e ele não pode, portanto, ser separado, com alguma vantagem, daquela significação e tratado como sendo algo 'autônomo';

3) as práticas particulares de leitura e escrita que são ensinadas num determinado contexto dependem de aspectos da estrutura social tais como estratificação (...) e o papel das instituições educacionais (...);

4) os processos por meio dos quais a leitura e a escrita são aprendidos são aqueles que constroem o sentido delas para seus praticantes específicos."¹

1. " 1) (...) the meaning of literacy depends upon the social institutions in which it is embedded;

2) literacy can only be known to us in forms which already have political and ideological significance and it cannot, therefore, be helpfully separated from that significance and treated as though it were an 'autonomous' thing;

3) the particular practices of reading and writing

Portanto, o modelo ideológico enfatiza o sentido do processo de sociabilização na construção do significado pelos participantes e está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas "educacionais", como faz a escola, que entende a questão do letramento como a aquisição de um tipo de objeto, praticamente como uma tecnologia, independentemente das circunstâncias em que a escrita é usada.

Como pretendemos analisar práticas da professora no contexto da escola, observaremos características do letramento autônomo, mas veremos que há diferenças entre o "letramento escolar" e o modelo autônomo que prevê o desenvolvimento do letramento acadêmico, como, por exemplo, escrever textos expositivos ou dissertativos cada vez mais descontextualizados.

Dada a concepção de Street sobre letramento ideológico, podemos dizer que Heath (1982, 1983, 1985), e Signorini & Kleiman (1992) são autoras que se aproximam desta noção e a discutem; o letramento, para elas, é visto como práticas discursivas, e, portanto

..Continua....

that are thought in any context depend upon such aspects of social structure as stratification (...), and the role of educational institutions (...);

4) the process whereby reading and writing are learnt are what construct the meaning of it for particular practitioners." (Street, op. cit., p. 8)

determinadas pelos sujeitos que as utilizam.

Selecionamos, de suas discussões, as seguintes características que esse letramento prevê:

a) sociabilização primária e valorização da escrita;

b) abstração na oralidade e na escrita;

c) a explicação como modalidade discursiva abstrata privilegiada no contexto escolar;

Heath (op. cit.) oferece subsídios para a discussão do primeiro item. A autora registra sua experiência de um trabalho etnográfico pioneiro que investigou o fenômeno do letramento em três comunidades na região de Piedmont, no Sul dos Estados Unidos, (a de Maintown - classe média, de cultura escolarizada; a de Roadville - classe média sem curso superior; e a de Trackton - comunidade operária composta de negros, com baixo nível de escolarização), através de um estudo dos padrões culturais de uso da linguagem.

A autora procurou conhecer o caminho de aprendizagem da escrita e da leitura percorrido pelas crianças das três comunidades, observando mais especificamente:

a) os hábitos dos adultos quanto ao tipo de

material que liam e escreviam e a função dessas leituras e produções textuais escritas;

b) a frequência e a natureza do envolvimento da criança de determinada comunidade com diversos portadores de textos (bilhetes, embalagens, livros);

c) a interação lingüística adulto/criança, quanto ao tipo de perguntas que o primeiro faz à criança e quanto ao modo como o adulto integra as atividades ligadas à escrita na comunicação cotidiana;

d) a valorização da escrita pela família, atentando para a naturalidade ou artificialidade do envolvimento com a escrita na sociabilização da criança.

Nos resultados, a autora demonstra as diferenças, de uma comunidade para outra, dos usos e funções do letramento e seus efeitos sobre as relações sociais, maneiras e estilos de comunicação. Acrescenta também que essas diferenças extrapolam o uso restrito da escrita, manifestando-se na oralidade dos sujeitos e nas formas de organização social e de interação no lar (v. Capítulo 3).

Ela destaca que as três comunidades observadas diferem quanto aos padrões de uso da linguagem relativos ao material escrito e quanto à sociabilização lingüística de seus filhos. E, mais importante, estas diferenças no uso da linguagem pré-escolar refletem-se em padrões diferentes de adaptação da criança no início

de sua vida escolar.

Nas palavras de Heath:

*"Na escola, as crianças das três comunidades responderam diferentemente porque elas haviam aprendido diferentes métodos de lidar com os livros"*²

Assim, comentando as características das comunidades, destacam-se diferenças relativas aos esquemas de referência ao livro e de atribuição de sentido dele, que têm conseqüências no rendimento escolar dos alunos.

Segundo a autora, os membros da comunidade de Maintown representam a classe dominante. Eles desenvolveram hábitos e valores que atestam sua participação na "sociedade letrada", principalmente por conhecerem e utilizarem meios de extrair sentido de fontes escritas. Um conceito central nesse contexto é o de "eventos de letramento": ocasiões em que a linguagem escrita está integrada naturalmente nas interações interpessoais cotidianas e em seus processos e estratégias interpretativos.

As crianças de Maintown aprenderam certos hábitos, crenças e habilidades em precoces experiências com materiais escritos: a leitura de histórias antes de

2. *"At school, children from the three communities respond differently, because they have learned different methods and degrees of taking from books."* (Heath, 1982, p. 72)

dormir é o principal evento de letramento que ajuda a determinar padrões de comportamento que são retomados repetidamente durante a vida das crianças e adultos da classe dominante.

Alguns traços que revelam os eventos de letramento presentes nas relações familiares das crianças de Maintown são: o hábito de prestar atenção aos livros e às informações derivadas deles; o hábito de desenvolver questões a respeito dos livros; de incluir e interpretar, em conversações, alusões ao conteúdo dos livros; de usar o conhecimento proveniente de livros para legitimar colocações afirmadas como "verdade"; de transportar informações dos livros para atividades de entretenimento; de criar narrativas factuais ou ficcionais; e utilizar regras de conversação tipicamente escolares (espera pelo turno, por exemplo); entre outros.

Assim, as experiências cotidianas de interação social dos integrantes dessa classe média de cultura escolarizada revelam a integração natural da língua escrita às práticas discursivas e sociais, incluindo também abstração de ilustrações do livro com objetos do real; hábito dos pais de contar histórias aos filhos destacando bem o cenário e as personagens; presença de comentários não planejados em certos contextos com relação aos textos de leitura.

Por tudo isso, as crianças de Maintown atingiam um bom rendimento escolar pela familiarização com material escrito e sua natural integração nas diversas atividades sociais.

Bem diferente é o grau de aproveitamento escolar dos membros da comunidade de Roadville, devido justamente a um diferente tipo de relação com a escrita na vida social, onde o aluno se vê mais distanciado do objeto escrita pelas experiências de sua sociabilização. Conferindo:

*"As crianças de Roadville tinham tido uma exposição menor tanto quanto aos conteúdos dos livros como quanto às formas de aprender através dos livros, comparativamente às crianças da classe majoritária. Então, elas precisavam de oportunidades para praticar hábitos tais como a produção de comentários sem interrupção, e a criação dos papéis de expositor/questionador e expectador/respondedor. Estas crianças tinham que ser reintroduzidas a um esquema participante de referência ao livro"*³

Então, as crianças de Roadville necessitavam de um aprimoramento nas suas relações com a leitura e práticas letradas, ao passo que as crianças de Maintown demonstravam-se íntimas do livro como objeto do qual se

3. *"Roadville children have had less exposure to both the content of books and ways of learning from books than have mainstream children. Thus, they need opportunities for practicing habits such as producing running commentaries, creating exhibitor/questioner and spectator/respondent roles. These children have to be reintroduced to a participant frame of reference to a book"* (Heath, op. cit. , p.72)

extraí sentidos e se aprende coisas. Já as crianças de Trackton não contavam em seus contextos familiares com práticas letradas tal como as apresentadas e avaliadas na escola, de modo que tinham dificuldades de tirar sentido dos livros e chegar à leitura. Vejamos isso nas palavras de Heath:

*"Os alunos de Trackton geralmente tinham poucas das esperadas habilidades 'naturais' de atribuir sentido dos livros, eles não só devem aprender isto, mas também a conservar suas práticas de raciocínio para usá-las em alguns estágios posteriores do aprendizado de leitura; eles precisavam aprender a descontextualização que caracteriza os livros. Então, eles precisam ter hábitos da classe majoritária e da escola apresentados em atividades familiares com explicações relativas aos seus próprios hábitos de atribuir sentido do contexto"*⁴

Quanto ao papel do letramento nos grupos sociais e os meios pelos quais as crianças adquirem orientações letradas em suas comunidades, a conclusão da autora aponta dois aspectos do letramento e desenvolvimento da linguagem: a) a inadequação de uma dicotomização entre tradição oral e escrita ante a realidade cultural; b) a inadequação de um modelo

4. *"Trackton students usually have few of the expected 'natural' skills of taking meaning from books, they must not only learn these, but also retain their reasoning practices for use in some of the later stages of learning to read; they need to learn the descontextualization which characterizes books. Thus, they need to have mainstream or school habits presented in familiar activities with explanations related to their own habits of taking meaning from the environment."*
(Heath, op. cit, p. 73)

unilinear de desenvolvimento na aquisição de usos e estruturas linguísticas, pelo fato de que ele não dá conta da diversidade cultural de modos de aquisição de conhecimento.

As considerações de Heath oferecem subsídios para a identificação do nível de letramento do alfabetizador, mediante a análise do seu tipo de sociabilização primária. Dados relacionados a isso são relevantes para a análise do trabalho pedagógico que o professor desenvolve com a escrita (Signorini & Kleiman, op. cit.) e alguns deles foram incluídos em nossa análise, a ser apresentada no Capítulo 3.

Quanto à segunda característica do letramento ideológico citada anteriormente, que aponta a questão da abstração na escrita e na oralidade, os argumentos seriam os seguintes.

Pela concepção do letramento autônomo, a língua escrita estaria associada ao raciocínio abstrato, descontextualizado, desligado da realidade, relacionado ao conhecimento dito científico. Porém, a oralidade incorpora alguns traços considerados próprios da escrita; assim, podemos falar em oralidade letrada bem como falar de um contínuo entre oralidade e escrita que vai numa direção de abstração cada vez maior (Ong, op. cit.; Olson et alii, 1985; Chafe, 1984; Tannen, 1980, 1984a e b, 1987; Ogbu, 1987;

Kleiman, 1992a).

Assim, esse conceito de abstração pode trazer conotações perigosas ao permitir a associação entre o discurso letrado e habilidades cognitivas abstratas, bem como, por outro lado, permitir a noção de que o sujeito não letrado possuiria um pensamento menos abstrato.

Consideramos que a maior abstração do discurso letrado seria admitida apenas em termos de possibilitar um universo temático mais abstrato, e de permitir a existência de uma relação com a memória e com o planejamento determinada pela permanência da escrita.

Uma terceira característica do discurso letrado, já citada, seria o discurso explicativo enquanto uma modalidade discursiva privilegiada no contexto escolar. O discurso explicativo, que, especialmente no contexto da aprendizagem, ocupa um lugar central, tem como características, dentro de uma tradição letrada, a capacidade de produzir um efeito objetivo, científico, e o compromisso com uma verdade absoluta (Signorini & Kleiman, op. cit.). A explicação opera uma transformação nos objetos discursivos, fazendo com que a compreensão e acesso a novas informações possa se dar a partir da aproximação das perspectivas dos participantes.

Segundo as autoras, o "saber letrado" estaria relacionado com o domínio de um discurso explicativo

(sendo este recorrência do primeiro), de parte do professor. A capacidade de produção de um discurso explicativo se ligaria à orientação para o conteúdo e esta, por sua vez, implicaria a capacidade de sustentar o discurso explicativo em torno de um tópico, através de determinadas operações discursivas.

Então, caracterizamos até aqui, em linhas gerais, a escrita como uma prática discursiva social, no âmbito da noção de letramento autônomo: por essa concepção, o sujeito letrado teria que ser sociabilizado em contextos de usos sociais da escrita, e esta se apresentaria na forma de discursos que vão do mais abstrato para o menos abstrato, dentro dos quais se encaixa o discurso explicativo, privilegiado pela escola.

Também do ponto de vista da escola, é importante caracterizar a escrita. Nesse contexto institucional específico, ela é alvo de um processo de reificação, pelo qual é focalizada como objeto de ensino. No interior de uma proposta de análise da escrita enquanto objeto, interessa observarmos suas características comparativamente à oralidade; poderemos, pelo enfoque comparativo entre escrita e oralidade, mostrar que ser letrado é uma característica que está revelada também na oralidade, enquanto uma forma de falar, e não apenas enquanto manejo de um

código.

1.2. ESCRITA E ORALIDADE

No contexto do letramento, esse tipo de focalização é viável justamente pela noção do contínuo entre oralidade e escrita, defendida por Tannen (op. cit.), Chafe (1984), Chafe & Danielewitz (1987). O argumento sustentador dessa posição é a idéia de que as características relacionadas à oralidade e ao letramento não pertencem nem ao discurso oral, nem ao discurso escrito exclusivamente, mas podem ocorrer em uma ou outra modalidade, dependendo da situação, que faria com que a orientação estivesse nos interlocutores, o que é mais próprio da tradição oral, ou no conteúdo informativo (o que é mais típico do discurso letrado).

Tannen, a precursora da noção de contínuo entre a fala e a escrita, definiu estratégias de uma e outra tradição pela pesquisa realizada a partir de narrativas a respeito de um filme visto (Tannen, 1984a). O filme, cuja duração era de 6 minutos, tinha sons, mas não possuía diálogos, e foi mostrado a vinte mulheres gregas e vinte americanas que foram chamadas a contar o que viram.

Nos resultados, as americanas focalizaram o conteúdo do filme (detalhes e seqüência temporal),

tratando-o como objeto descontextualizado, e falando sobre ele com objetividade crítica (o que significa tratar o filme como um filme, uma ficção). Já as gregas narraram o filme sob o filtro de sua experiência interpretativa, contaram a estória de um modo que poderia interessar ao entrevistador, se referindo às personagens do filme não como atores, mas como pessoas exibindo certos comportamentos; além disso, direcionavam suas habilidades críticas diferentemente: interpretavam a mensagem humana do filme. A narração das mulheres gregas focalizou o envolvimento interpessoal entre comunicador e audiência.

Segundo Tannen, esse e outros experimentos permitiram determinar que as estratégias associadas com a tradição oral colocam ênfase no conhecimento partilhado e na relação interpessoal entre comunicador e audiência; enquanto a tradição letrada, por sua vez, enfatiza a informação ou conteúdo:

*"Num sentido amplo, então, estratégias associadas à tradição oral colocam ênfase no conhecimento partilhado no relacionamento interpessoal entre comunicador e audiência (...) A tradição letrada enfatiza o que Bateson (1972) chamou de função comunicativa da linguagem: o uso de palavras para expressar informação ou conteúdo."*⁵

-
5. *"In a broad sense, then, strategies associated with oral tradition place emphasis on shared knowledge and the interpersonal relationship between communicator and audience (...) Literate tradition emphasizes what Bateson (1972) calls the communicative function of*

Uma decorrência do referido foco nas relações interpessoais seria, tanto no discurso oral como no escrito, a focalização de eventos ou episódios, em contraposição ao foco em um tópico, o que seria mais próprio da tradição letrada.

Do conceito de contínuo oralidade/escrita decorre a noção de que nenhum discurso é totalmente "oral" ou "letrado", mas as pessoas usam recursos associados com ambas as tradições em diversos contextos. Mesmo os analfabetos apresentam, em seu discurso, traços do discurso letrado, dependendo do contexto, assunto ou interlocutor, como mostrou o trabalho de Signorini (1991), com relação ao analfabeto colhedor rural e o de Ratto (1993), com relação ao analfabeto urbano ligado a atividades sindicais e envolvido em grupos comunitários.

Soma-se à noção de que uma modalidade pode compartilhar de mais, ou menos, traços da outra, a hipótese de que as modalidades se sobrepõem e se interligam uma à outra. Neste processo de sobreposição ocorreria a transformação da oralidade pela escrita, isto é, a oralidade se transformaria como

..Continua....

language: the use of words to convey information or content." (Tannen, 1984, pp. 2-3)

resultado da aprendizagem da escrita (vide Kato, 1986). Assim, as estratégias discursivas orais utilizadas poderiam ser forte índice para caracterizar os letramentos do indivíduo (Kleiman, 1992b).

Em suas contribuições à análise da escrita, Halliday (1987) pretende invalidar o mito da fala não estruturada, como também reforçar a noção de que não há uma dicotomia ou polaridade envolvendo as modalidades da fala e da escrita (cf. Tannen, op. cit.; Chafe, op. cit.).

Um dos procedimentos do autor para demonstrar as conclusões pretendidas é o de providenciar a reescrita de uma narrativa oral espontânea, convertendo-a em uma versão escrita mais formal. Através da observação desse modelo variando no grau de proximidade da fala, Halliday demonstra a maior densidade lexical da língua escrita, evidenciada na forma de nominalizações, em contraste com a maior complexidade da estrutura sentencial na língua falada, atribuída à maior quantidade de palavras gramaticais, como preposições e conjunções, que resulta num número também maior de orações.

Através do exemplo citado da versão, o autor demonstra a existência, na fala, de estruturas de frase muito bem formadas e complexas incorporando os fenômenos como o de paratáxis (coordenação).

Mas, para o autor, as propriedades de cada

modalidade são complementares; aspectos de uma modalidade podem ser emprestados pela outra e vice-versa, num processo em que a diferença entre as propriedades de cada modalidade estaria relacionada a diferenças circunstanciais e contextuais da produção linguística. Esse raciocínio relaciona-se à noção, da qual compartilhamos, de que a forma de linguagem está influenciada por condições de produção e recepção, como o contexto de uso da língua, o propósito do falante ou escritor, e o assunto que é dito ou escrito.

Chafe & Danielewitz (op. cit.) também discutem as diferenças entre fala e escrita, pretendendo provar como as condições de produção e recepção - mais claramente o contexto de uso da língua, o propósito do falante/escritor, e o assunto que é dito ou escrito - influenciam a forma de linguagem. Decorre daí que aspectos da língua escrita podem ser emprestados pelo falante, bem como aspectos da língua falada podem ser tomados pelo escritor.

Os autores chegam à conclusão de que o falante ou escritor possui um repertório que conta com recursos linguísticos dos vários tipos de linguagem (escrita formal e informal e fala formal e informal) e que estes são combinados de formas variadas, dependendo do contexto, do objetivo de quem fala ou escreve, do interlocutor e do tema abordado.

Outros autores apresentam aspectos da modalidade escrita igualmente relevantes e de certa forma complementares aos já citados. Kress (1985), por exemplo, destaca, na sua caracterização do discurso escrito, os aspectos de permanência, de edição (o produto final omite as hesitações, falsos inícios, correções, pausas) e planejamento (reorganização, inclusão, exclusão de elementos).

Kleiman (1992a) discute que, devido ao conhecimento partilhado entre interlocutores, o recurso favorecido na tradição oral vem a ser o uso de estratégias ligadas à contextualização da informação, enquanto as estratégias tipicamente letradas envolvem o uso de procedimentos independentes do contexto específico em que se desenvolve a tarefa.

A oralidade privilegia a recuperação do contexto de produção do texto; já, a escrita, por causa da menor orientação para a audiência e para o contexto (enquanto elemento físico em que o texto foi produzido), necessita da construção de um contexto relevante (que não o contexto partilhado na interação) para a interpretação do assunto.⁶

Uma característica importante da tradição letrada, que pode manifestar-se, entre outros, no

6. Essa separação do contexto imediato de produção do discurso foi chamada de "autocontextualização" (cf. Kleiman, op. cit.).

discurso pedagógico, é a incorporação da leitura como uma estratégia natural para falar sobre algo (cf. Heath, 1983), em lugar de compreendê-la como uma atividade distinta, especial. Na apresentação dos traços de sociabilização dos membros de Maintown, apresentada anteriormente, pudemos listar várias atividades que revelam este fenômeno de incorporação natural da leitura.

Se o letramento pode ser definido como "impacto social da escrita" (Kleiman, 1990, 1992a), então todas estas estratégias discursivas da tradição letrada na oralidade mencionadas aqui e que, resumidamente, são: a) ênfase no conteúdo informativo; b) centralização no tópico do discurso; c) descontextualização da tarefa ou informação; d) incorporação da leitura como estratégia natural para falar sobre algo, são características que nos indicam um discurso próximo da modalidade escrita. O letramento, por esse conceito, é responsável pela reorganização da relação do indivíduo com a linguagem, inclusive nas manifestações orais.

1.3. FUNÇÕES DA ESCRITA

No contexto de uma pesquisa em que focalizamos

como objeto de análise a formação do professor alfabetizador em relação à escrita, torna-se relevante a exposição de conceitos teóricos sobre esta: sua concepção e funções. O conhecimento dessas concepções servirá de parâmetro para a análise das características do ensino de escrita pelo alfabetizador.

Nystrand (1982) e Vachek (1973) são autores que discutem o caráter funcional da escrita; seus trabalhos serão referidos a seguir.

É importante ressaltar que há diferenças na concepção dessas funções da escrita que apresentamos há pouco, pelas diversos grupos ou comunidades sociais. Ao analisar as características da escrita/oralidade, os autores estão reificando a escrita, e, portanto, enquadrando-se no modelo autônomo de letramento.

O primeiro dos autores citados propõe uma abordagem interativa entre a Retórica, que enfatiza os efeitos do texto sobre a audiência, destacando a estrutura do discurso em atos de fala específicos, e a Lingüística, que enfatiza o efeito da comunidade de fala sobre o falante/escritor que nela se insere e sobre o texto que ele produz, focalizando os recursos lingüísticos do discurso.

Dessa forma, o autor apresenta que a caracterização da escrita não pode dispensar a consideração dos propósitos, estratégias e planos da

escrita e dos recursos de linguagem de que o escritor dispõe para pô-los em prática. Este enfoque sobre os recursos disponíveis aos escritores para a criação de significado procura destacar os aspectos funcionais da língua escrita, com base nas teorizações de Halliday (1978), que descreveu três funções gerais da linguagem.⁷

Em relação à escrita, as funções poderiam ser percebidas da seguinte maneira:

1. redução da variedade de fenômenos que integram nossa experiência a um número manejável de classes de fenômenos: processos, eventos, classes de objetos, pessoas e instituições, etc.;

2. expressão de determinadas relações lógicas elementares, tais como "a saber", "significa";

3. expressão de nossa participação numa situação de comunicação: os papéis que atribuímos a nós mesmos e os que impomos aos outros; nossos desejos, sentimentos, juízos;

4. a capacidade de realizar tudo o que foi visto simultaneamente, de uma forma a relacionar o que está sendo dito ou escrito com o contexto em que isto está sendo dito ou escrito.

Nystrand adiciona uma quinta função da linguagem,

7. A saber, a interpessoal, a ideacional e a metalingüística.

relacionada à ênfase de seu trabalho: a capacidade de estabelecer e manter reciprocidade e entendimento mútuo entre integrantes de comunidades de fala específicas (*"particular speech communities"* p. 9). Conferindo:

*"Mais do que qualquer coisa, a linguagem é uma atividade motivada pelas necessidades dos usuários para tornar assuntos conhecidos, por determinados meios, para determinados propósitos; e, para estabelecer e manter o entendimento mútuo com outros interlocutores; e a forma de um texto específico é sempre determinada tanto pela necessidade dos interlocutores de uma função da linguagem nestas situações, como pelo que eles desejam expressar."*⁸

Desse modo, o autor destaca a necessidade de identificação das funções sociais da escrita para a descoberta dos modos como os traços lingüísticos são selecionados e agrupados para servirem a essas funções. Algumas delas seriam a aquisição de informações; sua organização (através de resumos, resenhas ou listas de itens); organização dos pensamentos; o registro de informações e conhecimento (Olson, 1985 menciona que uma das funções da escrita em uma sociedade tecnológica complexa é a de servir de

8. *"More than anything, language is an activity motivated by users' needs to make things known in particular ways for particular purposes and to establish and maintain common understandings with other conversants; and the form of a particular text is always determined as much by the conversants' needs to function in these situations as it is by whatever it is they wish to express."* (Nystrand, op. cit., p. 9)

memória e arquivo); o estabelecimento de comunicação; a persuasão do interlocutor (uma de suas faces pode ser a intenção de mobilização ideológica do "outro"); a expressão do subjetivo; a expressão do lúdico; o alcance de benefícios, de todos os tipos, etc. Então, as funções a que o uso da escrita pode atender são múltiplas e podem relacionar-se à vida profissional, familiar, religiosa, emocional, intelectual, política do leitor ou escritor.

Stubbs (1980) trata também das funções da escrita ao falar das funções civis ou burocráticas da escrita que emergem devido à complexidade das relações numa sociedade tecnológica e reafirma que o sistema escrito atende e estende os limites da memória natural, facilita a construção da história, encoraja a pesquisa, pela existência de um conhecimento disponível (que está registrado, publicado) a muitas pessoas por longo período de tempo. E sintetiza:

*"Em resumo, a língua está a serviço de e cria determinadas funções civis que inevitavelmente surgem quando as sociedades desenvolvem certas necessidades especiais para determinados tipos de processamento de informações; necessidades principalmente relacionadas com a profissão, o comércio, as leis e o governo"*⁹

9. *"In short, writing serves and fosters certain civil functions that inevitably arise when societies develop special needs for certain kinds of information processing, needs having mainly to do with trade, commerce, law, and government."* (Stubbs, op. cit.,

Vachek (op. cit.) apresenta também justificativas funcionais para sua postulação de duas normas lingüísticas, que podem ser discernidas nas próprias definições do autor das normas falada e escrita.

Em relação à norma falada, interessa destacar seu aspecto dinâmico e imediato e o enfoque não só no aspecto comunicativo da enunciação, como também no emocional. Confira:

"A norma falada da língua é um sistema de elementos lingüísticos fonicamente manifestáveis, cuja função é reagir a determinado estímulo (que, via de regra, é urgente) de forma dinâmica, ou seja, de uma maneira pronta e imediata, expressando devidamente não só o aspecto unicamente comunicativo, mas também o aspecto emocional do enfoque do usuário que está reagindo" ¹⁰

Em relação à norma escrita, interessa destacar seu aspecto estático e observável, bem como o enfoque centralizado no aspecto comunicativo da enunciação:

..Continua....

p.14)

10. *"The Spoken norm of language is a system of phonically manifestable language elements whose function is to react to a given stimulus (which, as a rule, is an urgent one) in a dynamic way, i.e., in a ready and immediate manner, duly expressing not only the purely communicative but also the emotional aspect of the approach of the reacting language user"*.
(Vachek, 1959, citado em Vachek, 1973, pp. 15-16)

"A norma escrita da língua é um sistema de elementos lingüísticos graficamente manifestáveis, cuja função é reagir a determinado estímulo (que, via de regra, não é urgente) de uma forma estática, ou seja, de uma maneira preservável e facilmente observável, concentrando-se particularmente no aspecto comunicativo do enfoque do usuário que reage" ¹¹

O autor argumenta, então, que em algumas situações específicas, a norma falada pode servir melhor às necessidades comunicativas dos membros de uma comunidade, assim como a norma escrita pode ser a mais adequada em outras situações. Ele aponta como consequências da caracterização acima o fato de que as normas falada e escrita são funcionalmente complementares e de que qualquer usuário da língua pertencente a uma comunidade lingüística letrada (o que ele chama de "*cultured language community*") teria um igual bom domínio das duas normas, estando capacitado para explorar as possibilidades sistêmicas de sua língua.

O autor traz a noção de que muito frequentemente o uso da modalidade escrita satisfaz a funções e

11. "The Written norm of language is a system of graphically manifestable language elements whose function is a react to a given stimulus (which, as a rule, is not an urgent one) in a static way, i.e., in a preservable and easily surveyable manner, concentrating particularly on the purely communicative aspect of the approach of the reacting language user". (Vachek, op. cit., p.16)

propósitos culturais, tais como uso literário, na pesquisa científica, na administração política, etc. Esses usos seriam considerados como evidências confiáveis da especificidade e autonomia da escrita.

Enfim, o que é relevante para meu trabalho, entre as orientações desses autores, é a noção de que a língua escrita e a falada teriam suas características e funcionamento definidos pelo fato social de seu uso coletivo; desse modo, o evento social estaria determinando as características das enunciações tanto da oralidade como da escrita.

1.4. ENSINO DA ESCRITA: FOCO NA LEITURA

O diagnóstico do ensino de língua materna no Brasil aponta veementemente para problemas de formação do professor. Muitos professores ainda entendem a escrita como simples transcrição da fala, e como um sistema uniforme, além de sobrevalorizarem a escrita acadêmica (cf. Kleiman et alii, 1993). As autoras destacam, em sua crítica ao tradicional trabalho pedagógico com a língua, o desconhecimento, por parte dos professores, das especificidades das modalidades linguísticas e das funções da escrita em eventos sociais diferenciados.

Outros autores, como Soares, 1984; Ilari, 1985; da Silva et alii, 1986; Moura Neves, 1990, criticam, na abordagem do ensino de língua materna no Brasil, respectivamente, o desconhecimento do professor do valor social das diferentes variedades sociolinguísticas; a ausência de uma abordagem dos textos escritos tomados como usos da linguagem em seus aspectos textuais; a ausência de um "para quem" e "para quê", norteando as tarefas de leitura e escrita apresentadas em sala de aula pelo professor; a ação única em sala de aula de manual didático e a predominância de análises classificatórias e nocionais, com base na Gramática Tradicional, mesmo a partir da leitura de textos escritos.

Para garantir que a leitura e a escrita na escola não se limitem ao objetivo da codificação e decodificação, permanecendo desligadas da abordagem funcional dos textos e, conseqüentemente, do aprimoramento dos leitores e escritores enquanto sujeitos sociais, seria necessária uma modificação substancial da própria formação do professor que promovesse sua conscientização sobre as questões sociais envolvidas na sua profissão.

Nystrand (op. cit.), Gundlach e Britton (ambos in Nystrand, op. cit.) destacam a necessidade da percepção de propósitos para os usos da escrita no

processo de sua aprendizagem (aliás, isso vale tanto para a língua falada, como para a escrita). Isso porque, para os autores, essa percepção torna possível a valorização da escrita pelo indivíduo. Assim, nas decisões quanto à metodologia de ensino do professor, ele deve considerar, como condição ideal para o aprendizado da escrita pelo aluno, a atribuição de caráter significativo aos usos da escrita.

Gundlach (op. cit.) pesquisa o desenvolvimento da linguagem na criança, a partir de uma abordagem que privilegia o estudo da criança como escritor. Sua tese sustenta-se sobre a hipótese de que o início da aquisição da língua escrita pela criança estaria relacionado à valorização dessa modalidade da língua em suas interações com pais e demais membros da comunidade. Assim, privilegia-se o papel do processo de sociabilização que insere as crianças em comunidades de leitores e escritores, enquanto característica de letramento.

O ponto mais importante do capítulo preconiza que as crianças estendem as funções das atividades de uso de símbolos que lhe são familiares para uma nova atividade que a língua escrita torna possível (nesse aspecto, mostra-se próximo das teorizações de Vigotsky, 1978, o qual analisa as atividades simbólicas da criança como pré-história de seu desenvolvimento da língua escrita); elas usam a língua escrita para

propósitos já importantes para elas quando conversam, desenham, jogam. Estas outras atividades simbólicas, a partir das quais a criança constrói pontes para a escrita, variam muito de acordo com as comunidades culturais e mesmo entre famílias numa comunidade específica. Algumas crianças não percebem usos significativos para a escrita, dado que muitos deles são distantes de suas necessidades e experiências, e isto, segundo o autor, resultará em dificuldades para a aprendizagem da escrita.

Para Gundlach, os professores devem, então, ajudar os alunos a desenvolverem o comando sobre as formas da língua escrita, e, mais importante, devem ajudá-los a desenvolver seu uso da escrita como uma extensão do potencial funcional da língua (v. Halliday, op. cit.). A escola, na opinião dele, precisa criar oportunidades de escrita que façam sentido e possam servir aos alunos, para que não haja a trivialização dos usos da língua escrita - a perigosa consequência do tratamento que a instituição escolar dá à língua escrita.

A tese de Britton (op. cit.) caminha no sentido de comprovar a relevância do papel de leitor na configuração de um escritor mais bem-sucedido. Britton acredita ser importante para os escritores iniciantes a experiência de escrita que possa ser um veículo de criatividade lingüística, livre da opressão de regras

de discurso e estilo.

Nesse sentido, esse autor tece considerações semelhantes às de Gundlach quanto à importância do lúdico para a aprendizagem da escrita (lúdico que seria constitutivo da língua na sua função poética). Além disso, outros fatores que estariam influenciando positivamente na aprendizagem da escrita, segundo o autor, seriam a atenção do escritor para a interlocução e os objetivos para uso da escrita; e a capacidade de reflexão metalingüística; e, de modo especial, a inserção do escritor em um contexto de interação com outros sujeitos letrados.

Uma orientação, que visa a contemplar o componente social em jogo na comunicação escrita, defende que a aprendizagem da escrita promovida pela escola deve considerar a vivência coletiva dos alunos, suas motivações sociais e experiências cotidianas com a linguagem (Kleiman, 1992b).

Essa autora, num trabalho dirigido às alfabetizadoras de adultos, apresenta como item principal de um projeto de facilitação de aprendizagem da escrita o levantamento das necessidades do aluno, considerando a função da escrita na vida dele e no seu ambiente. Segundo a autora, a estratégia principal que deveria orientar a proposta geral de alfabetização seria o estabelecimento de um objetivo - se possível de função pragmática, evidenciando a

relação da escrita com o cotidiano social - para as tarefas de produção escrita solicitadas aos alunos.

Pensando na estreita relação da escrita com funções e contextos sociais, o procedimento do professor, no caso de aulas em que pretende requisitar do aluno produções textuais, contaria com as seguintes estratégias: em primeiro lugar, a definição clara da tarefa. Tal fato depende do conhecimento do professor dos gêneros textuais canônicos para que ele possa providenciar aos alunos um modelo de texto a partir do qual eles constróem seus textos. Em segundo lugar, o professor também providenciaria a criação de um contexto para a facilitação da criação textual (este contexto estaria preferencialmente associado a uma utilização da escrita para a vida social e prática do indivíduo). E, em terceiro lugar, teríamos a ênfase no conteúdo dos textos produzidos, além da consideração dos aspectos constitutivos relacionados à produção escrita, como as noções de autoria e de interlocução.

Quanto à leitura, esta constitui uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Quando lemos qualquer texto colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social

em que fomos criados. Dai que uma aula de leitura só poderá ter seus objetivos atingidos se se discutem aberta e antecipadamente os aspectos sociais e culturais do conhecimento prévio.

Leitura também é entendida como interlocução, uma vez que o texto é produto de uma intencionalidade; é escrito por alguém, com alguma intenção de chegar aos outros, para informar, persuadir, influenciar.

Também a leitura pode ser analisada enquanto processamento cognitivo, embasada em modelos sobre como processamos as informações. Esses modelos lidam com os aspectos cognitivos ou com a relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto.

Assim, podemos focalizar a leitura enquanto processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias, baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico (v. Kleiman, 1989, 1993). Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem a faculdade da linguagem, da compreensão, da memória.

Se a modalidade escrita possui forte relação com os contextos e papéis sociais, desempenhando múltiplas funções em relação à vida coletiva dos seus

em que fomos criados. Daí que uma aula de leitura só poderá ter seus objetivos atingidos se se discutem aberta e antecipadamente os aspectos sociais implícitos na leitura do texto.

Leitura também é entendida como interlocução, uma vez que o texto é produto de uma intencionalidade; é escrito por alguém, com alguma intenção de chegar aos outros, para informar, persuadir, influenciar.

Também a leitura pode ser analisada enquanto processamento cognitivo, embasada em modelos sobre como processamos as informações. Esses modelos lidam com os aspectos cognitivos ou com a relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto.

Assim, podemos focalizar a leitura enquanto processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento lingüístico, sociocultural, enciclopédico (v. Kleiman, 1989, 1993). Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem a faculdade da linguagem, da compreensão, da memória.

Se a modalidade escrita possui forte relação com os contextos e papéis sociais, desempenhando múltiplas funções em relação à vida coletiva dos seus

usuários, conforme foi apresentado na discussão sobre escrita, podemos observar que uma prática pedagógica afinada com estas concepções e preocupada com a integração do ensino das habilidades de leitura à vida social urbana moderna dos alunos, deveria contar com atividades como, por exemplo, a leitura de textos publicitários e jornalísticos; leitura de manuais e verbetes explicativos, bulas de remédio, carnês de impostos, documentos, letras de música; leitura de material elaborado em linguagem poética; e contato com a linguagem do trânsito e a de sinalização funcional de locais e ambientes.

E como seria o trabalho do professor com esse material?

Kleiman (op. cit.) apresenta, na discussão de trabalhos sobre a leitura, que seu ensino abrange o ensino de estratégias de leitura e o desenvolvimento das habilidades lingüísticas.

As primeiras consistem em atividades regulares para abordar o texto e são classificadas em metacognitivas - operações realizadas com algum objetivo e sobre as quais temos controle consciente (ex: auto-avaliação da compreensão e determinação de um objetivo) -, e cognitivas - operações inconscientes do leitor, como o fatiamento sintático baseado em conhecimento implícito, que ele não pode descrever

(cf. Kato, 1986 , Brown, 1980).

Já as habilidades lingüísticas são capacidades específicas, cujo conjunto compõe nossa competência para lidar com textos, que vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes, para atribuir intenções.

A metodologia de ensino de leitura, nesse contexto, prevê um professor modelador que, por um lado, modela estratégias adequadas de compreensão do texto escrito, promovendo condições para sua imitação (criação de contextos de aprendizagem), e, por outro, cria condições para que as habilidades lingüísticas sejam sistematicamente desenvolvidas, mediante a análise do texto.

No contexto do foco de análise delineado aqui, habilidades que contribuem para a capacidade de construir significado textual e sentido coerentes são: a percepção e construção da forma ou estrutura textual (macroestrutura - ligada ao assunto- , e superestrutura - ligada ao gênero); a percepção da intencionalidade do autor; e a capacidade de fazer paráfrases do texto, o que vai além da compreensão de pistas locais, necessitando da percepção dos aspectos globais do texto e das relações entre suas diferentes partes (transformação dos elementos locais num todo

coerente).

Estratégias de ensino de leitura incluídas nessa orientação seriam: o levantamento de predições baseadas no conhecimento prévio, isto é, adivinhação, informados pelo conhecimento (formulação de hipóteses de leitura); a procura das marcas linguísticas da intencionalidade do autor.

A estratégia de utilização do conhecimento prévio no ensino de leitura consiste na elaboração de um objetivo de verificação de hipóteses de leitura após um trabalho de sala de aula que promove condições para predizer o tratamento e organização do tema do texto, facilitando assim essa primeira leitura, ao mesmo tempo em que o comportamento do leitor experiente é modelado.

Para toda tarefa de compreensão, seja qual for a extensão do texto envolvido, o conhecimento prévio do aluno, a posse de conceitos ou famílias de conceitos que lhe permitam interpretar o novo, é de suma relevância para fazer das partes um todo.

A estratégia para o ensino de leitura citada anteriormente nos alerta para o fato de que é necessário ao professor saber analisar como a linguagem funciona no texto, como ela está a serviço das intenções do autor. Se o aluno perceber como a estrutura linguística dá suporte ao pensamento e às intenções do autor, ele conseguirá ler criticamente.

Uma análise como essa pressupõe: a) o reconhecimento de que a linguagem tem funções diferentes, (entre elas a ideacional ou referencial; a interpessoal ou social ou expressiva; a poética), que fornecem um marco de análise para as diferentes expressões lingüísticas; e b) o reconhecimento da possibilidade de que significados sociais estão inscritos no sistema, pois as escolhas gramaticais e lexicais dos interlocutores são produtos de objetivos e intenções que, por serem socialmente determinados, por refletirem relações de poder entre os participantes, não são naturais e podem ser objeto do ensino crítico da língua (a esse ensino dá-se o nome de conscientização crítica da linguagem, segundo Kleiman, op. cit.).

Quando pensamos no ensino de leitura, vale ressaltar a responsabilidade da escolha textual. Evitar a escolha dos piores exemplos textuais do livro didático é estratégia importante, tendo em vista sua característica potencial de má formação da construção.

Em conseqüência das postulações anteriores, a preparação e condução de uma aula de leitura contaria com as seguintes características: primeiramente, a seleção de texto bem formado; em segundo lugar, promoção de um estudo da relação entre as intenções do autor e os recursos expressivos de que ele lança mão; em terceiro lugar, o resgate e focalização, durante a

discussão sobre o texto, de seu tópico central; finalmente, uma leitura do texto com base no modelo interativo (Goodman, 1970), pelo qual levam-se em conta simultaneamente informações gráficas, sintáticas e semânticas.

Neste capítulo, apresentamos características que definem o letramento ideológico, além de discussões teóricas que conceitualizam a escrita e a leitura dentro e fora do contexto de ensino/aprendizagem. Esses conceitos serão relevantes como subsídios para a análise de dados das práticas de letramento escolares e extra-escolares de duas alfabetizadoras observadas. No capítulo seguinte, apresentamos os detalhes metodológicos da pesquisa.

METODOLOGIA

Como indicado anteriormente, o objetivo de minha pesquisa é analisar os elementos que caracterizam a formação do professor no que tange ao trabalho pedagógico com a escrita, examinando as contribuições possíveis e necessárias a essa formação. Pretendemos chegar a esse objetivo a partir da caracterização do perfil do alfabetizador de adultos enquanto leitor e formador de leitores.

Havia duas situações nas quais o pesquisador estabelecia contato com as alfabetizadoras: 1) nas reuniões do curso de formação, onde discutíamos sobre leitura, escrita, ensino de leitura e de escrita, selecionávamos textos que serviam como material didático, discutíamos enfoques e atividades com textos escritos a serem apresentados aos alunos, refletíamos sobre as características das produções escritas dos alunos, entre outras atividades; 2) na sala de aula, onde o pesquisador estava, semanalmente, acompanhando as aulas.

Ainda podemos elencar como uma terceira situação de contato com o professor que representava uma nova oportunidade de observação as conversas fora da sala

de aula e fora das aulas de formação, quando foi possível a aplicação de entrevistas com os professores.

Assim foi minha atuação como observadora: tanto como integrante da equipe de universitários que implementava o curso de formação em serviço junto ao professor, como na condição de observador-participante em sala de aula. O processo de coleta de dados referiu-se às aulas dadas aos alunos em alfabetização; às reuniões do curso de formação, em que os universitários promoviam uma assessoria direta ao trabalho pedagógico das professoras e às entrevistas.

Além dos dados referirem-se a dois ambientes diferentes, eles abarcaram também dois momentos diferentes: o perfil do alfabetizador será traçado com base no cotejo entre os depoimentos do professor sobre escrita e seus procedimentos pedagógicos; bem como no cotejo entre as interações desse professor em sala de aula em um estágio inicial, após 3 meses do início da formação em serviço, e em outro mais avançado, após 8 meses de reuniões.

2.1. COLETA DOS DADOS

Quanto à metodologia de coleta de dados, minha pesquisa é de tipo etnográfico (Erickson, 1985,

1991). Isso caracteriza, em termos muito gerais, uma microanálise qualitativa dos dados, isto é, uma análise da linguagem e procedimentos que compõem uma microssituação. Trata-se, portanto de um estudo de caso.

Em lugar de acreditar na validade das conclusões de pesquisa pela quantidade dos dados ou sujeitos (como é típico da tradição quantitativa positivista), a pesquisa de caráter etnográfico opta pela análise de um pequeno cosmos, de caracterização microestrutural, a fim de determinar quais serão as ações dos sujeitos (assumidos individualmente): o que os sujeitos fazem e como se percebem; qual o sentido, para eles, do lugar onde estão e sua função naquele ambiente; qual o sentido dos papéis sociais que ali estão em jogo, etc.

Assim, a sala de aula, na pesquisa etnográfica sobre ensino, é analisada como um microcontexto no qual se redefinem os papéis e as relações sociais já definidos no âmbito mais amplo da sociedade. O objetivo da etnografia do ensino é observar a natureza e o conteúdo das perspectivas de significado dos professores e aprendizes, bem como a interação entre eles.

Isso é analisado pela linha interpretativista, de forma que o interesse central do pesquisador recai

sobre o significado imediato (geralmente intuitivo) das ações dos atores do ponto de vista desses mesmos atores envolvidos.

Como determina a orientação metodológica etnográfica, os dados de minha pesquisa foram coletados mediante um trabalho de observação participante (Erickson, op. cit.) que permitia ao pesquisador envolver-se com profundidade no contexto de pesquisa, buscando afastar a influência de valores etnocêntricos no tratamento dos dados, e aproximar-se ao máximo das concepções e pontos de vista dos sujeitos observados.

Minha pesquisa também contou com o tipo de instrumentos de coleta de dados típicos da proposta etnográfica de pesquisa sobre ensino: incluiu observação do contexto de pesquisa através de notas de campo e diários, de anotações, de gravações em áudio e vídeo de algumas aulas, além de entrevistas com sujeitos envolvidos.

Pelo trabalho de coleta de dados, registramos, numa frequência de duas horas semanais, aulas ministradas de maio a dezembro de 1991 por uma professora, e aulas de outra professora, observada durante todo o ano letivo de 1992. No total, foram aproveitados na análise de dados, 4 horas e 30 minutos de gravações em áudio. Além disso, foram feitas gravações em áudio de entrevistas com essas professoras.

Reunimos, com este trabalho, uma quantidade variada de informações sobre as alfabetizadoras (complementados com entrevistas aplicadas junto a elas), que nos permitiram traçar um perfil desse professor quanto à sua história pessoal e de sua formação para o Magistério do ponto de vista do letramento (v. Capítulo 3, a seguir).

2.2. ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa etnográfica realizada no presente trabalho constitui uma proposta etnográfica temática, onde o foco é a escrita. O quadro teórico sobre a escrita e o letramento fornecem o referencial que permitirá generalizar e validar as conclusões a partir do estudo de um caso.

A análise dos dados comparou dois momentos do desenvolvimento do professor sujeito de pesquisa, tentando construir uma relação com a formação prévia desses alfabetizadores. Foi observada entre a relação a fala do professor quanto à sua prática de ensino e os procedimentos pedagógicos do seu processo de ensino da escrita.

Os procedimentos focalizados foram os recorrentes (Erickson, op. cit.), pelo fato de que os entendemos

(Erickson, op. cit.), pelo fato de que os entendemos como focos de elementos significativos, que podem elucidar conceitualizações de ensino e língua escrita definitivamente incorporadas pelo professor.

Resumindo, os dados que concorrem para a análise são de três tipos:

a) entrevistas com professores do projeto, incluindo o professor sujeito de investigação;

b) observação da interação entre alfabetizador e universitários nas discussões sobre ensino e aprendizagem de língua escrita, mediante notas e gravação em áudio e vídeo;

c) observação da interação em sala de aula entre professores e adultos em alfabetização nos momentos do trabalho pedagógico com a escrita (leitura), mediante notas e gravação em áudio e vídeo.

2.3. SUJEITOS

Foram observadas e entrevistadas duas professoras, com o objetivo de conhecer sua formação prévia, seu perfil de letramento e suas concepções sobre leitura e escrita. Elas eram alfabetizadoras de adultos, formadas pelo curso de Magistério de 2.º grau e atuantes na Rede Municipal de Ensino de uma pequena cidade interiorana paulista. O estudo, entretanto,

centrou-se em um sujeito apenas, cujo trabalho foi acompanhado por nós durante o ano letivo de 1992. O perfil do sujeito será caracterizado mais amplamente no Capítulo 3.

Embora os alunos não sejam o foco de pesquisa, é importante caracterizá-los em linhas gerais, como informações sobre o contexto de trabalho das alfabetizadoras.

Apresentamos, a seguir, um breve perfil etário e sócioeconômico dos alunos. Eles eram, na maioria, jovens :

Quadro de Distribuição dos alunos da professora, sujeito de pesquisa, por idade

Entre 15 e 18 anos	15
Entre 25 e 30 anos	3
Entre 30 e 35 anos	4
T O T A L	22

Os alunos eram trabalhadores rurais ou trabalhadores de indústrias próximas à cidade, ou ainda trabalhadoras domésticas. Cerca de 40% deles eram migrantes das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Todos tinham alguns anos, corridos ou interrompidos, de passagem pela escola no passado.

Através de conversas informais com alunos das turmas cujas aulas observamos, descobrimos

justificativas apresentadas por eles para seu retorno à escola, dentre as quais destacamos: conhecer melhor os raciocínios matemáticos para a ascensão de auxiliar de pedreiro a pedreiro, ou para efetuar com facilidade as contas de porcentagem de juros para a venda de roupas; ajudar os filhos que estudam; ler a Bíblia; aprender a preparar receitas culinárias diferentes e transmitir por escrito as já sabidas para outros; exercer com melhor qualidade o papel de líder comunitário e militante de partido político popular; efetuar boletins de ocorrência policial e conhecer as leis civis, como obrigação do cargo de polícia; e até o propósito de alcançar maior respeito e fidelidade do marido pela noção estereotipada de que a alfabetização é a solução para os problemas da vida e para a sobrevivência.

Essas informações atestam a necessidade de que a professora desenvolva, com o ensino de escrita, estratégias e atividades de utilização prática, atendendo às expectativas específicas de seu público quanto à alfabetização.

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DO ALFABETIZADOR

Este capítulo propõe-se a uma reflexão sobre o professor enquanto leitor e formador de leitores, a ser feita a partir de um exame do perfil de letramento do professor, com base na literatura da área e em nossos dados de análise.

Pretendemos analisar a oralidade e a prática pedagógica do alfabetizador de adultos, buscando uma caracterização desse professor durante o estágio inicial do processo de desenvolvimento de sua formação contínua em contato com o grupo de universitários, no contexto do curso de formação em serviço, já caracterizado na Introdução e no Capítulo 2.

Desse modo, a função do capítulo é oferecer parâmetros, a partir da observação do discurso teórico do professor sobre escrita e leitura e de sua prática de ensino em um primeiro momento¹, para uma análise comparativa (a ser apresentada no Capítulo 4) dos efeitos dessa formação sobre as aulas de leitura ministradas posteriormente pelo professor².

-
1. Dados relativos aos 3.º e 4.º meses após o início da formação em serviço.
 2. Dados relativos ao 8.º mês após o início da formação.

Nossas considerações neste capítulo se basearão em dois tipos de dados: primeiro, depoimentos de duas professoras alfabetizadoras de adultos pertencentes à equipe do curso de formação em serviço, em entrevistas com o pesquisador, realizadas sete meses após o início do curso de formação, quando elas falam sobre escrita; segundo, dados da prática pedagógica de uma dessas professoras, eleita nosso sujeito de investigação. Nesse segundo momento, poderemos observar o discurso do professor em sua interação em sala de aula junto aos alunos.

Kleiman (1992a), ao discutir a questão do letramento, postula a noção de níveis ou tipos de letramento. Eles seriam constituídos por uma série de atitudes, conhecimentos e estilos que se manifestam tanto em relação à escrita como em relação à oralidade e definidos em relação aos contextos institucionais em que foram adquiridos (escola, igreja, sindicato, família). Esse nível de letramento pode ser pensado também dentro de um mesmo grupo específico, dadas as práticas sociais dos indivíduos em relação à escrita.

A caracterização enfatiza também que, como o nível de letramento não implica um conjunto de conhecimentos específicos, mas uma maneira de falar e escrever mais, ou menos influenciada pela escrita, ele não

corresponde ao grau de escolarização.

A autora apresenta o letramento como acesso a certos usos e funções da escrita socialmente determinados. Por isso, segundo essa concepção, para o sujeito letrado, estes usos e funções da escrita (também na oralidade) são diferentes e variados e têm consequências nas maneiras e estilos de comunicação (incluindo a oral) e nas próprias relações sociais do indivíduo.

Uma das características do "saber letrado" apresentada por Kleiman (op. cit.) é a familiaridade do indivíduo não só com a escrita ambiental (ou seja, bilhete, cartaz - escrita necessariamente superficial), mas com textos de unidades maiores inter-relacionadas ("escrita envolvente"), e com múltiplos tipos e estruturas textuais.

No contexto de estudo do perfil de letramento do professor é importante considerar os efeitos do letramento, no aspecto social, sobre o indivíduo. Aquele que pertence a uma sociedade letrada inevitavelmente acaba influenciado pela escrita na sofisticação das comunicações, nos modos de produção e nas demandas cognitivas (cf. Tfouni, 1988).

3.1. PERFIL SOCIOECONOMICO

Conforme o apresentado no capítulo anterior, nosso trabalho baseou-se na observação de duas alfabetizadoras de adultos, formadas pelo curso de Magistério de 2.º grau das cidades interioranas onde residiam. Uma das professoras, na ocasião de sua graduação como professora de 1.º grau, morava no extremo oeste do Estado de São Paulo, e a outra, o sujeito de nossa pesquisa, numa pequena cidade do interior paulista, onde está até hoje e onde foi realizada a pesquisa.

A primeira³ é viúva, com 31 anos, na ocasião da pesquisa, e uma filha de 7 anos; a segunda⁴ é casada e na época, tinha três filhos e 26 anos de idade.

A professora A, observada durante 1991, e que trabalhava em conjunto com outra professora em sala de aula, foi a primeira alfabetizada de sua família e pertencia a um extrato social semelhante ao dos alunos. Ela vivia no mesmo bairro de periferia onde se localiza a escola e conhecia seus alunos em outras situações de convívio social extra-escolar. Atuava pela

3 Convencionaremos chamá-la de professora A.

4 Convencionaremos chamá-la de professora B.

primeira vez como alfabetizadora de adultos e, segundo seu depoimento, tinha dez anos de experiência no Magistério.

A segunda professora vinha de uma família de oito filhos, dos quais todos tiveram acesso à universidade. No seu caso, abandonara o curso de Psicologia no final do primeiro ano, por ocasião de seu casamento. Aos 26 anos, mãe de três meninos, um em idade escolar, era uma pessoa assumidamente politizada (fôra militante política de partido popular) e se apresentava bastante intrigada com os problemas da alfabetização. A comunicação eficaz e a mobilização social pela educação eram assuntos que a seduziam.

Estava, conforme seu depoimento na época, há quatro anos atuando como professora e há dois como alfabetizadora de adultos e pertencia a um extrato social um pouco mais avantajado relativamente a seus alunos.

Apenas umas das professoras teve sua prática pedagógica analisada, enquanto ambas tiveram seus depoimentos sobre conceito e ensino de escrita e leitura considerados na análise dos dados.

A escolha da professora B como sujeito deveu-se à existência de um envolvimento especial entre ela e a língua escrita: a professora escrevia poemas e justificava esta atividade pela admiração aos encantos e mistérios da palavra, ao

mesmo tempo em que dizia ver na "poesia" uma válvula de escape para suas dúvidas, problemas, e inquietações ideológicas.

3.2. PERFIL DE LETRAMENTO

Analisaremos trechos das entrevistas de ambas as professoras, falando sobre sua escolarização, relação com a escrita na família, formação docente e impressões sobre o curso de formação em serviço do qual participavam.

Vale destacar que analisaremos os argumentos da professora, focalizando seu uso do *mas*. Nos estudos sobre coesão sequencial, o operador *mas* é caracterizado como um tipo de contrajunção que determina ao enunciado uma orientação argumentativa (Koch, 1990). Neste caso específico de contrajunção, contrapõem-se enunciados de orientações argumentativas diferentes, prevalecendo a do enunciado introduzido pelo operador.

Nos dados de que dispomos, veremos que esse conectivo confirma uma de suas possibilidades de efeito, exprimindo um movimento psicológico de crenças, ainda que implícitas, quando orientado em sentidos contrários (Ducrot, 1980, *apud* Koch, *op. cit.*).

3.2.1. SOCIABILIZAÇÃO PRIMÁRIA E VALORIZAÇÃO DA ESCRITA

Como já mencionamos no Capítulo 1, na análise de Heath (op. cit.) sobre o fenômeno do letramento, a autora demonstra que o contato com a escrita e sua influência sobre as estratégias discursivas pode ocorrer no processo de "sociabilização primária", o que significa um contato que ocorre no lar, num processo longo, gradual, e que tem apenas continuidade na escolarização, aproximando o indivíduo das características discursivas da tradição letrada.

Inicialmente, tomaremos como parâmetro a característica da valorização e integração da escrita na comunidade letrada já no processo de sociabilização primária. Focalizaremos, no tratamento dos nossos dados, dois aspectos importantes: primeiro, o fato de que os depoimentos das professoras mostram que a escrita não é tão natural para elas como para os que pertencem a grupos sociais onde a escrita está inserida nas relações sociais do indivíduo e inclusive nas práticas discursivas orais; e, segundo, a evidência, nesses depoimentos, da valorização, própria da concepção de letramento da classe majoritária, do saber que a leitura e a escrita

e, por extensão, a escola possibilitam.

Note-se, no trecho transcrito abaixo, pertencente à entrevista com a professora A, que ela declara ser a primeira alfabetizada da família. Por outro lado, um aspecto que concorre para o afastamento desse sujeito com relação ao mundo letrado é a falta de integração real da escrita no cotidiano familiar do sujeito:

Pr. A: Eu precisava estudar porque na minha casa ninguém assim teve curso nenhum. Então, alguém precisava saber alguma coisa, né? Então, eu sempre gostei, sei lá, eu ... eu gosto de estudar. Eu sempre gostei, então .. (...) Porque embora na minha casa ninguém soubesse ler, mas meu pai me comprava quilos e quilos de revista. Era lamparina, sabe? e eu lia a noite inteira, sabe? aquelas história em quadrinho, gibí, como meu pai não sabia ler, ele ia essa semana e comprava um monte. A semana que vem se ele fosse de novo, ele não sabia qual ele tinha comprado, comprava repetida e comprava outro monte. mas, eu só lia fotonovela, romance... (ri) (...) Era a lamparina no meio, a revista de um lado, eu de outro, e eu lia até de madrugada. Enquanto eu não acabava aquele monte, eu não sossegava.

Observemos a primeira ocorrência do operador argumentativo "mas" em: "(...) embora na minha casa ninguém soubesse ler, mas meu pai me comprava quilos e quilos de revista". Por sua natureza adversativa, o "mas" é um conectivo que introduz uma asserção contrária à idéia que aparece implícita na proposição anterior à conjunção. Nesse caso, a conclusão implícita era a de que "pessoas que não sabem ler não se

interessam em adquirir material escrito". Contrariando esta conclusão, a professora afirma o hábito do pai de comprar gibis em quantidade, apesar de não ser leitor, o que demonstra uma expectativa desse pai de que a filha se constituísse leitora, pelo consumo freqüente de material de leitura para ela encaminhado. Essa expectativa sinalizaria a valorização da escrita como um objeto cujo domínio significa algum privilégio ou vantagem (o analfabeto aspira a ter uma filha alfabetizada, leitora).

A valorização da escrita está ainda marcada por mais três elementos na fala da professora.

Primeiro, no trecho "Alguém precisava saber alguma coisa", que traz a inferência de que outros na sua família não sabiam nada (nesse caso, ela apóia-se na premissa de que o saber do analfabeto não é valorizado socialmente, é um saber menor, de segunda classe). Aqui a professora assume o discurso majoritário, relacionado a uma visão de cultura como um bem ao que os não escolarizados não têm acesso (Ratto, op. cit.). Isso implica a desvalorização de outras culturas, outros saberes. A sua identificação com grupos letrados a faz desvalorizar o saber tradicional de sua família.

A segunda marca que remete a um discurso implícito de valorização de um tipo de escrita apenas está no trecho "Mas, eu só lia fotonovela, romance". Nesse

caso, o operador "mas" introduz uma conclusão contrária ao argumento, implícito, de que o material de leitura valorizado é diferente daquele que ela lia; o argumento possível para a inferência "ela é uma leitora" é contrariado.

Por essa fala, notamos também outras pistas sobre como, para a alfabetizadora, a leitura define-se pelo contexto da aquisição de conhecimento que é valorizada por ela, e que, por sua vez, está relacionada a assuntos contemplados no trabalho da escola.

O termo "só" funciona como um marcador importante que indica a crença da alfabetizadora de que a leitura de fotonovelas e gibis não possui valor do ponto de vista da sociedade letrada. Isso pode ser interpretado, inclusive, pelos gestos da entrevistada que, ao dizer isso, abaixou a cabeça e riu em seguida.

Ainda essa mesma fala remete-nos à questão da possibilidade de a escrita estender-se para fins outros que não instrumentais (Gee, op. cit.), assumida pela descrição funcional da escrita própria do letramento acadêmico (v. Cap. 1, item 1.). O ponto de vista da professora aponta para a premissa de que apenas um tipo de letramento seja valorizado, aquele que serve a aplicações práticas, instrumentais, o que contraria os valores atribuídos pela tradição letrada com respeito à

função do letramento.

Esta valorização de elementos identificados com o mundo letrado também pôde ser observada no depoimento da professora B, nosso sujeito:

Pr. B: O meu pai parece que fez o primário, né? e a **minha mãe sabia ler pouquinho**. Até uma idade incentivaram (os estudos). Lá em casa até os 12 anos, tinha laboratório de ... com tubos de ensaio. Minha mãe vendia roupa prá fora e comprava microscópio. **Não que ela assim, nem sabia o que era, mas ...** (...)

Ent.: Tinha material escrito na tua casa? Assim: revista, gibi, livro ?

Pr. B: Tinha. Não muito, né? Não era muito, era pouco. Assim... nós cobrávamos, né?: "Mãe, precisa de livro (escolar)!" (...) Somos em oito. Os últimos cinco, né? se formaram (*olhando para o alto, tentando se lembrar*) É. Uma fez (*curso X e Y*); outra fez (*curso z*); os três são (*profissão w*) sendo que um fez o Mestrado e tá lá em (*lugar z*).

Observando novamente o papel do operador "mas" na argumentação, notamos a semelhança de sentido com relação ao primeiro enunciado comentado da fala da professora A, e o fato de que a professora apresenta um argumento contrário ao discurso majoritário. A conclusão, implícita, que baseia a proposição anterior ao conectivo, é a seguinte: "alguém que não é escolarizado não conhece a importância dos livros e de outros recursos associados à aquisição de conhecimento escolar e científico". A mãe da professora não era escolarizada; então, não deveria valorizar esses

itens. O "mas" introduz a conclusão contrária: essa mulher, apesar de não ser escolarizada, reconhecia a importância dos livros e do conhecimento escolar (compra do microscópio).

O fato de cinco dos oito filhos da família da professora (que iniciou o curso de Psicologia, mas parou para se casar, segundo ela) chegarem a completar o curso superior indica o incentivo dos seus pais para que os filhos fizessem carreira universitária, e isso foi confirmado pela professora como um objetivo familiar.

Pelos relatos de ambas as professoras, notamos que suas famílias valorizavam o mundo da leitura (o pai de A comprava para ela muitas revistas) e o mundo do conhecimento institucionalizado, escolarizado. Isso parece afinar-se com o que Cardoso (1992) chama de mundo da leitura simbolicamente presente na formação do professor: estes sujeitos corresponderiam aos "aspirantes conscientes" do mundo letrado.

Entretanto, enquanto a aquisição de material escrito denota o aspecto da valorização da cultura letrada na família de A, por outro lado, a fala da professora denuncia uma realidade social e cotidiana alheia à escrita: o pai comprava repetidas vezes o mesmo livro para a filha, pois, por não saber ler, não os podia reconhecer.

Uma vez que a competência do alfabetizador enquanto encarregado da inserção de seus alunos no mundo letrado constitui um processo pessoal de interação teoria/prática, que é elaborado a partir dos recursos socialmente disponíveis, o professor precisa ter livre trânsito no mundo letrado que a escola pretende ofertar aos seus usuários (cf. Cardoso, op. cit.), o que não parece ser o caso, pelas falas das professoras analisadas anteriormente.

3.2.2. PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CONFLITO

3.2.2.1. CONCEITUALIZAÇÕES

Em um momento da entrevista junto à professora A, quando convidada a comentar sobre como estava sendo a recepção de conceitos novos, e a avaliar os benefícios e problemas encontrados na experiência da formação em serviço, ela comentou as dificuldades do processo de incorporação de conhecimentos novos e suas diferenças com relação ao trabalho pedagógico que costumava realizar:

Pr. A: É uma maneira diferente do que, pelo menos no meu posicionamento, é a maneira diferente do que eu sempre fiz. É muito diferente, por exemplo, dar "gato", escrever "gato", mandar

ler três vezes. Nossa! e como é diferente. Agora, eu fico pensando assim, num sentido, como que eu vou con.. tem hora que chega num ... chega num tal lugar que eu não sei mais pra onde eu vou, cê tá me entendendo? Tem hora que pára ali, não tem mais pra onde ir. Aí tem que, ou começa de novo com outras atividades, outro, vamos supor, dentro da mesma coisa, eu pego, eu vou fazer a mesma coisa. Por exemplo, se eu for trabalhar com texto, eu pego outro texto e vou fazer a mesma coisa. Então, eu não sei pra que lado eu parto, cê tá me entendendo? mas, pelo menos ler, meus alunos lêem perfeitamente.

A professora refere-se ao tratamento dado à leitura pela equipe universitária - baseado na concepção de texto como unidade semântica e de leitura como a construção de sentido por sujeitos sociais - como algo totalmente novo e diferente da antiga concepção.

Isso fica evidente quando observamos a ênfase, na fala da professora, sobre a diferença entre o modo de trabalhar a leitura segundo a formação prévia do professor e a orientação apresentada pelo grupo universitário (início da fala da professora), seguida da afirmação, também enfática, da dificuldade em trabalhar leitura de acordo com as novas concepções ("*(...)tem hora que chega num ... chega num tal lugar que eu não sei mais pra onde eu vou*").

Uma conclusão dessa declaração poderia ser que a professora não consegue ensinar, devido ao fato de não contar mais com uma prática pedagógica conhecida, que a apoiava e a fazia sentir-se segura (a de fazer os

alunos repetirem, por três vezes, a palavra "gato" escrita na lousa). Não estando certa do caminho a seguir (conforme depoimento da alfabetizadora) e não conseguindo ensinar, a consequência inevitável seria de que os alunos não estão conseguindo aprender. O operador argumentativo "mas" surge contrariando a conclusão descrita, ao trazer a afirmação de que os alunos estão aprendendo ("mas, pelo menos ler, meus alunos lêem perfeitamente"). Aliás, ao dizer que os alunos estão aprendendo a ler, a professora remete a uma concepção, implícita, de que ler equivale a decodificar. É aí reside uma diferença quanto à valorização do discurso identificado com o letramento acadêmico.

Vejamos os depoimentos da professora B quanto à sua maneira de conceber e avaliar a formação em serviço:

Pr. B: É um projeto que tem várias pessoas que se dedicam à língua portuguesa há muitos anos, que eu acho que têm mais capacidade do que eu. O projeto funciona. Deu certo, dá certo o projeto, porque, assim ... não adianta você querer ensinar pros alunos coisas que você não lembra mais. Ensinar pro aluno concordância nominal, eu não sei, sujeito, predicado, eu preciso ir lá, ler o que que é aquilo. Ele não sabe ler ainda, ele não sabe nada ainda! Quer dizer, ele não vai entender isso. Quer dizer, então eu acho importante pelo menos ele saber ler e que ler não é uma coisa ruim. É uma coisa que de repente você tá aprendendo, as pessoas que aprenderam aquilo vão transmitir, né? Eles precisam

aprender a ler e interpretar o texto. Não adianta .. como é que ele vai aprender a ler sem ler? Simplesmente é isso. Se ... se ... se você dar um texto fácil, com as perguntas muitos óbvias demais, quer dizer, só acompanhar o finalzinho, não tá pensando, ele tá ... fazendo uma cópia, tá fazendo uma cópia lá, né? E ... dessa maneira assim que interpreta eu acho boa. E que tá no projeto. O que eu acho ruim, sei lá ... é como se nós estivéssemos sozinhas ... ninguém aceita, sabe? Ninguém. Elas não aceitam é... dizer, falar que não vai ensinar ortografia pros alunos. Eu me sinto um pouco assim, eu tô ensinando isso aqui, depois eles vão lá com outra professora que faz diferente.. e não adianta meu esforço.

Quanto às práticas anteriormente habituais do ensino de língua materna, a alfabetizadora aponta a utilização de nomenclaturas gramaticais como estratégia pedagógica que, ao predominar, elimina a oportunidade da interpretação textual e da aquisição de conhecimentos pela leitura, conferindo dificuldade à aprendizagem da língua para os alfabetizados. Aponta ainda a formulação de perguntas óbvias de entendimento textual, na aula de leitura, que igualmente desviam o aluno da leitura interpretativa.

Essas estratégias são comentadas pela professora como recursos que atualmente ela vê como inadequados, o que indica uma mudança na sua maneira de analisar o trabalho pedagógico com a leitura: ela começaria a crer que a interpretação deve ser priorizada, em detrimento da classificação gramatical de termos da língua e da cópia de trechos do texto, pelo aluno,

diante de perguntas pontuais feitas pelo professor.

Note-se que essa opinião está marcada, na fala da professora, por uma negação: "não adianta (...) *you* ensinar para o aluno concordância nominal (...) não adianta", bem como a nova visão sobre leitura: "eu acho importante pelo menos ele (aluno) saber que ler não é uma coisa ruim".

Esse aspecto da definição pela negação revelaria o início da construção de novas formas de ver a escrita e seu ensino. Em um primeiro momento, a professora ainda não construiu uma definição sobre o que deve ser ensinado, mas sabe o que não adianta ensinar; não sabe ainda o que é a leitura, mas sabe o que ela não é. Nos demais trechos do depoimento dessa alfabetizadora, outras falas revelam que ela está definindo negativamente conceitos que resultam de uma diferente perspectiva do ensino da escrita, e os comentaremos quando surgirem.

Ainda com relação a esse trecho da entrevista com a professora, destacamos, por outro lado, a permanência de uma visão de que é possível ao professor transmitir conhecimentos aos alunos, os quais "*não sabem nada*". Essa fala remete a concepções tradicionais, pela visão da "transmissão de conhecimentos" de alguém que sabe mais, e pela presença da desvalorização do conhecimento não-letrado (se os alunos "*não sabem nada*", então qualquer conhecimento que não seja o

escolar não é de fato conhecimento).

No trecho seguinte, quando a professora aponta que os novos procedimentos pedagógicos adotados levaram a uma diferente relação aluno/texto e interação em sala de aula, notamos evidências de mudança. Há uma reflexão sobre leitura que a concebe como algo mais que codificação, revelando uma nova percepção sobre o que a primeira envolve. Conferindo:

Pr. B: Hoje em dia, eles pegam um texto, é como se fossem mesmo leitores. Eles não têm aquele medo, sabe? Pode até reclamar que o texto é grande que nem aquele dia, mas eles lêem, entendem, sabe? Não é um ... papel, um pedaço de papel que depois eles vão acabar e vão me perguntar: "O que que eu vou responder?". Não, eles já querem explicar, querem mostrar que entenderam, que eles leram ... Eles melhoraram muito na leitura por causa do trabalho que foi feito com eles.

Conclui-se, por esta fala, que, apesar das dificuldades, há uma interpretação de algo que não é leitura, a partir da perspectiva do aluno, ou seja, uma disposição da professora em interpretar a prática do aluno como leitura. Outra mudança importante é a nova percepção da alfabetizadora quanto à questão do contexto de ensino e aprendizagem: o que o aluno faz, suas atitudes e disposição, passa a ter importância para a professora, que deixa de estar preocupada apenas com suas próprias atitudes, em aula.

Cabe destacar a nova ocorrência de uma definição negativa: "(o texto) *não é um (...) pedaço de papel que depois eles vão acabar (de ler) e vão me perguntar: 'O que que eu vou responder'?*". Nela, a professora revela que, na prática antiga de ensino de leitura, esta não representava, para o aluno, um instrumento de compreensão de informações textuais, mas uma tarefa artificial, da qual ele não extraía significado.

No trecho a seguir, continua a reflexão da professora sobre leitura, na mesma direção. Notamos que ela reinterpreta sua prática e conclui que, ao contrário do enfoque tradicional, na leitura, não é possível prever as dificuldades dos alunos e preparar com antecedência perguntas sobre o entendimento do texto, mas deve haver uma abertura ou flexibilidade que permita ao professor apontar relações no interior do texto, de acordo com as dúvidas que os alunos apresentam no momento em que o conhecem. Observemos:

Pr. B: O lado positivo do projeto é, primeiro, a maneira de trabalhar com o texto, né? Vai mais para o lado interpretativo, do sentido, do significado. Segundo, eu acho muito importante essa reflexão da dificuldade do aluno, assim. Então, a gente não leva tudo pronto as dúvida deles. Outra coisa também é a pontuação: não trabalhar ela no texto dos outros, mas no dele, que ele escreveu. E também essa coisa de não corrigir tudo de uma só vez no texto do aluno. Quando eu fiz isso, isso prendeu a aluna, sabe? O que eu gostei é que a escrita é, assim ... não é contínuo de amor. A escrita não é isso.

Pretendemos destacar ainda, nesta fala, o fato de



que ela traz novamente concepções incipientes da professora reveladas pela formulação negativa. Porém pela primeira vez, ela apresenta positivamente uma atitude que deve substituir o procedimento pedagógico negado. As definições negativas e a positiva estão presentes no seguinte trecho: "*Outra coisa também é a pontuação: não trabalhar ela no texto dos outros, mas no dele, que ele escreveu (...) e não corrigir tudo de uma só vez (...) a escrita não é um contínuo de amor*".

Os trechos seguintes revelam outros momentos que denotam modificações de algumas conceitualizações da alfabetizadora através da definição de conceitos pela forma negativa.

Pr. B: Demorou pra eu aceitar essa coisa de texto de jornal (ri) Porque o que eu acho, o que eu acho assim, agora é que eu vim a saber que a cartilha tem todo esse problema, né? O que você mais escuta dizer é: "Ah, mas eu aprendi com cartilha e aprendi, e daí? o que tem isso?". Então é muito difícil de você explicar pros outros que vai trabalhar outro tipo de texto. As vezes, mães que põem os filhos na escola vêm me perguntar, assim. Eu nunca vou esquecer daquilo que alguém falou na reunião, que a gente na cartilha aprende a ler de mentira, é uma leitura de mentira. Foi muito forte isso pra mim. Essa frase foi fundamental para explicar toda essa ... Porque, na verdade, não existe texto como existe na cartilha, né? Então, cê não aprende a ler, cê fica fazendo de conta que tá aprendendo, não é? Então, pra mim já resolveu o problema.

Neste trecho, a professora reflete sobre o

conceito de texto e conclui que a cartilha não é material adequado de leitura aos pretensos leitores. A reflexão continua em relação às unidades de análise linguística do texto:

Pr. B: Agora eu acho que assim o trabalho só com a sílaba também não funciona, eles não melhoram nada. Sabe por quê? Eles não tinham texto, eles não tinham livro e nem xerox de texto, eles não tinham nada. E eu lutava com aquelas sílabas, com aqueles pedacinho, escrevia, eles copiavam. Quando ...na hora de escrever .. era uma catástrofe.

Então, a recorrência desse aspecto da definição de conceitos novos pela negação pode ser interpretada da seguinte forma: deve estar ocorrendo um processo de ajustes, uma comparação entre práticas tradicionais e recentes, pelo qual a professora está ainda chegando a uma definição nova de texto, leitura, etc.; a alfabetizadora está construindo uma nova definição da prática e o primeiro passo dessa construção, no discurso, é a negação de práticas anteriores, antes da construção do conceito, que irá substituir as práticas negadas, e também, pela nossa hipótese, antes que as definições sejam implementadas.

3.2.2.2. FUNÇÕES DIFERENCIADAS

Já apresentamos, no Capítulo 1, a visão, própria do letramento acadêmico, de que as funções da escrita estendem-se para outros fins que não instrumentais.

Um dado que revela aspectos da concepção funcional da escrita pela professora A é sua rejeição do lúdico no trabalho com leitura desenvolvido junto ao público discente adulto, ao contrário do que esta professora desenvolve em aulas de leitura para crianças. A sua fala a esse respeito é a seguinte:

Entr.: Como você entende que é o trabalho de alfabetizar adultos? Se há, qual a diferença entre esse trabalho e o que é feito com as crianças?

Pr. A: Tem bastante diferença. Ah, eles, não sei se é como eu trabalho, eu não sei. Mas para mim, alfabetização de adulto, eles têm muito mais experiência, lógico, que as crianças, mas têm muito mais dificuldade no aprendizado. (...) Com a criança cê pode enfeitar mais; mas, com a criança, pode usar mais a imaginação. Agora com o adulto, não sei se esse é o meu ponto, sabe? Aí tem que falar mais, mais, assim não posso brincar, cê tá entendendo? eu tenho que falar mais sério. Mas é isso. Com a criança, por exemplo, se eu vou ensinar qualquer coisa, eu conto história, eu invento, sabe? Com eles (alunos adultos), eu não sei fazer nada que não seja aquilo mesmo: chegar, dar a matéria, ler o texto, interpretar o texto ...

Através desta fala determina-se uma oposição com

relação aos grupos dominantes (Maintown, cf. Heath, op. cit.), para quem a função do letramento envolve inclusive atividades relacionadas ao lazer. Note-se que, pelo trecho em destaque acima, a professora denota pensar que ensinar adultos a ler e escrever nada tem a ver com contar e inventar histórias. Obviamente, essas duas atividades (contar e inventar histórias) são eventos de letramento (cf. Heath, 1984).

Essas falas servem também para elucidar a visão do que seria a leitura restrita ao contexto escolar, para essa professora.

Já foi dito sobre a integração da escrita no cotidiano das pessoas como uma característica letrada. Destacaremos um trecho da entrevista da professora B pelo pesquisador que se refere à presença da escrita nas relações sociais do indivíduo: a professora admite a importância da escrita em seu modo de se relacionar com o mundo e revela que a criação de poemas para ela é uma questão de atender a uma necessidade íntima e urgente, funcionando como uma maneira de expressar seus sentimentos e opiniões.

Nessas falas, a professora faz menção a uma época em que ela, através de observações detalhadas, procurava decifrar os procedimentos de criação textual em verso, na busca de modelos (aprendizagem consciente). Em seguida, ela complementa sua colocação

anterior ("Apesar que era uma coisa assim bem natural"), deixando transparecer a existência de uma necessidade intrínseca em se manifestar através da escrita. Esta, então, não seria vista apenas como objeto, mas, em outro aspecto, faria parte integrante das práticas da professora, particularmente da sua vida emocional. Isso demonstra a ocorrência também da dimensão inconsciente, na relação da professora com a escrita.

Segue-se a transcrição da referida fala do sujeito:

Entr.: Qual a função da produção de "poemas" em sua vida ?

Pr. B: Eu comecei a a sentir essa necessidade de escrever mesmo assim, então teve época assim que eu ficava lendo mesmo para aprender a escrever, qualquer coisa eu pegava, ficava tentando decorar aquelas, sabe? Almanaque, essas coisas? ficava lendo sozinha e tal, sabe? tentando comparar como que eles escreviam pra mim poder ... Apesar que era uma coisa assim bem natural. Sei lá, eu sinto vontade, necessidade de escrever, assim. Se eu tiver que escrever alguma coisa assim, é ... por exemplo, se eu tiver que dar um livro para uma pessoa, eu penso vários dias o que que eu vou escrever e tal. Eu fico feito ... quando eu vejo que precisa sair, sabe? Eu sinto que tô elaborando alguma coisa sabe? (...)

Vejamos o segundo trecho do depoimento do professor relativo ao seu trabalho de composição de poemas. É interessante notar a observação e consciência da professora quanto ao caráter elaborativo

da função poética da linguagem.

O que é relevante nessas falas da professora é uma conscientização muito clara do que a professora busca quando observa o modo como outros autores utilizam a língua, ou seja, constatamos na professora uma consciência metalingüística de nível avançado. Confira:

Pr. B: É o meu lado poético, que as palavras ficam combinando entre si. Eu fico pensando como que eu vou colocar isso. (...) Nós lemos um texto de Manuel Bandeira e eu fico pensando: "Que coisa! Brincar com as palavras, com palavras pequenininhas e sai uma coisa super é ... com sentido enorme, né?" Então, eu acho fantástico isso, né? essa possibilidade, cê com poucas palavras, cê .. uma coisa quase que universal. (...) Eu sinto ansiedade assim. Se eu não escrever, acho que eu morro, se eu não ... sair aquilo de mim.

Entretanto, uma questão que surge já de início, esclarecida não pelo depoimento, mas pela prática pedagógica da professora B é que sua relação com a escrita na prática institucional é semelhante à prática da professora A. Ou seja, em sala de aula, destaca-se uma visão da língua escrita como código apenas, apesar da vivência do indivíduo com a escrita.

O fato de a professora B produzir textos em verso, utilizando-se de musicalidade e rimas, e o depoimento da importância que a escrita possui em sua vida

cotidiana cria algumas expectativas com relação ao perfil de letramento desse professor. As práticas diferenciadas de letramento dessa professora contrapõem-se à sua orientação em sala de aula, testemunhada na observação de sua prática pedagógica.

A professora apresentou, entre outros, o seguinte exercício formal para os alunos em alfabetização:

"Complete com duas palavras que rimem com:

sinal	pastel	barril	farol	Raul
.....
....."

No momento da correção, a professora recusou as palavras "chapéu" e "céu", apresentadas por duas alunas como termos que rimam com "pastel". A justificativa foi que essas palavras não serviam porque eram escritas com "u" (a professora escreveu-as na lousa para visualização). Isso demonstra que a escrita é encarada pela professora de maneiras bastante diferentes na vida e na escola. Apesar de a professora utilizar a rima na situação de um prática de letramento específica (criação de textos escritos em verso), no contexto escolar, a rima não está definida como semelhança de som, mas como "palavras que terminam na mesma letra e se pronunciam igualmente", isto é, na escola, o conceito de rima está atravessado pelo objetivo de aquisição do código escrito.

Assim, podemos concluir a predominância das práticas determinadas pela instituição, que pode resultar, como vimos, em uma diferença de tratamento de uma mesma questão ou conceitualização por parte do professor dentro e fora da escola.

Baseados nos depoimentos das duas professoras, podemos avaliar que, apesar de que devemos ser cuidadosos com comparações entre grupos culturais muito diferentes, elas lembrariam, no nível sócioeconômico, aqueles diferentes comunidades estudadas por Heath (op. cit.). Parece-nos que a professora A aproxima-se do grupo de Trackton, pelo fato de ser negra e a primeira alfabetizada na família; já a outra professora aproxima-se do grupo de Roadville, pelo fato de que a maioria dos filhos da família a que a professora pertencia concluiu curso de nível superior e também pela presença de material de leitura variado que era consumido pela professora (como Almanaque Abril, poemas de Manuel Bandeira, citados em uma de suas falas).

Entretanto, se nos limitarmos à análise dos traços que descrevem a relação entre as professoras e a escrita, concluiremos que ambas se aproximam, no aspecto do perfil de letramento, do grupo de Roadville, analisado por Heath (op. cit.), no sentido de que valorizam a escrita e leitura, pela presença de livros em casa, porém sem integração da escrita nas experiências cotidianas de interação social que

demonstre influência de eventos de letramento sobre seu padrão de comportamento.

3.3. A PRÁTICA - INTERAÇÃO NA AULA DE LEITURA

Segue uma análise do discurso da professora B em sua prática de ensino, a partir de duas aulas de leitura: uma de texto narrativo e outra de texto informativo ou expositivo.

A escolha dessas aulas teve como critério o fato de tematizarem tipos textuais diferentes, permitindo a observação das diferenças de orientação pedagógica para cada tipo de texto. Esse fato remete à questão do acesso a e conhecimento de diferentes gêneros textuais, já citada como característica do letramento dominante (Kleiman, op. cit.).

3.3.1. O TEXTO NARRATIVO

Quanto ao ensino de leitura na escola, os dados apontam para o fato de que esta impõe modelos de textos e de leituras que neutralizam o confronto entre diferentes modos de usar a língua em diversos contextos e de se produzir e fazer circular o sentido

na comunidade. A leitura escolar parece equivaler a um saber técnico que envolve cumprir tarefas de "estudo de texto" apresentadas pelos manuais didáticos. A leitura dirigida pelo tipo de atividades desses manuais acaba fazendo com que o texto seja visto como um conjunto preciso de informações a serem aprendidas, mediante a ajuda do professor (v. Signorini, 1992).

Este tem se limitado a recusar ou aceitar as respostas dos alunos às perguntas de entendimento textual trazidas pelos livros, com base naquelas já impressas na versão dos manuais didáticos chamada "exemplar do professor".

Em nossos dados, características que são identificadas com práticas pedagógicas tradicionais surgem em uma aula de leitura do texto "Contas" (fragmento do romance Vidas Secas, de Graciliano Ramos, retirado da cartilha de alfabetização de adultos) [vide anexo 1].⁵

Os dados apontarão para uma diferença entre o professor enquanto leitor de texto narrativo e enquanto formador de leitores de textos desse tipo, no sentido de que embora a professora consiga, na sua leitura, desvendar as relações de sentido referentes às informações cruciais do enredo, esse processo de

5. Essa aula ocorreu 4 meses após o início da formação em serviço.

compreensão textual não se torna um procedimento consciente para que ela, através de determinadas perguntas, leve os alunos a apreenderem as informações básicas da narrativa: ela não consegue mediar entre o autor e o leitor em formação.

Começamos analisando a própria escolha do texto. Há que se frisar que se trata de um trecho de texto didático para alfabetização de adultos, texto esse que tem servido como principal (e, às vezes, única) fonte de informação do professor.

De outro lado, o texto escolhido não parece ser interessante ao leitor, devido ao fato de ele constituir um fragmento de uma obra literária. O caráter truncado do texto imprime muita dificuldade de entendimento aos alunos, principalmente se considerarmos que o romance em questão possui um enredo complexo, que tematiza o conflito interior de um personagem denso (Fabiano).

Ao pensarmos sobre as razões que levaram a professora a esta seleção textual (que, como vimos, pode ser contestada), podemos lançar a hipótese de que essa opção teria como justificativa, de um lado, o fácil acesso e comum contato do professor com manuais didáticos (que passam a definir as atividades em sala de aula), e, de outro lado, a suposta motivação que os alunos encontrariam na leitura de um texto que trata de

uma família nordestina, já que grande parte dos alunos em alfabetização são migrantes dessa região do país. Esta hipótese respalda-se nas primeiras falas do professor sobre o texto.

A fim de explicitarmos e analisarmos como foi a leitura do texto em sala de aula junto aos alunos do curso supletivo de alfabetização, introduziremos algumas considerações sobre como podemos conceber uma aula de leitura a partir desse texto, uma vez que foi essa a escolha do professor.

Primeiramente, remeteremos às colocações teóricas que postulam, para a construção do contexto de aprendizagem, uma divisão por etapas (Meirelles, 1991, 1994, numa reformulação das propostas de Batista, 1990, Cicurel, 1985). Nessa visão, "a estrutura de uma aula pode ser vista como uma sucessão de estratégias de trabalho com os conteúdos, como a leitura sobre o tema, análise do que foi lido, exercícios, discussão, e de atividades discursivas que possibilitam e orientam a realização das tarefas" (Meirelles, 1994, p. 82). A estrutura de funcionamento das aulas divide-se em diversas etapas, que têm a função de: "introdução", "preparação", "desenvolvimento" e "encerramento".

Numa etapa introdutória, a professora apresentaria à classe os objetivos da leitura daquele texto em específico. Ou seja, explicaria como e por que ele servirá de tema para a aula. Como já indicamos,

temos dificuldade em estabelecer uma argumentação convincente nesse sentido.

Numa etapa de "preparação" para o trabalho, imaginamos o procedimento da contextualização tanto física como temática do texto a ser lido, pela professora. Sendo assim, a contextualização física contaria com mais informações sobre a autoria e características deste autor; ainda seria interessante informar os alunos sobre o ano e o contexto em que a obra foi escrita, etc. Um procedimento também importante seria a explanação sobre o enredo global da obra cujo fragmento será lido. Assim, seria produtiva para a leitura que se seguiria uma explicação sobre o personagem protagonista do romance e o conflito vivido por ele, que permeia toda a obra. Isso esclareceria e auxiliaria de modo significativo a compreensão do texto pelos alunos.

Durante uma etapa de "desenvolvimento" propriamente dito, nesse caso da aula de leitura sobre o texto "Contas", o professor deveria promover a compreensão do texto pelos alunos, conseguindo ir além do contato superficial do aluno com o texto e de sua leitura meramente decodificativa. Essa mediação seria alcançada através de estratégias inferenciais e com perguntas de entendimento do funcionamento estrutural do texto.

Porém, o caminho citado somente poderia ser construído pela professora se ela tivesse desvendado a estrutura temática e lingüística do texto. Ou seja, o professor poderia auxiliar o aluno na construção de inferências para chegar a uma compreensão e interpretação textuais mais ricas se tivesse consciência dos elementos cruciais do texto lido, da utilização feita pelo autor dos recursos de linguagem e do tipo de exploração textual que deve ser efetivada para fazer com que o aluno descubra esses elementos, constituindo-se como leitor.

Ao fazermos uma análise pré-pedagógica, constatamos que algumas das informações que representam elementos básicos para uma leitura do texto "Contas" seriam:

1. Fabiano achou necessário consultar a mulher (para que ela fizesse contas) antes de vender o gado porque considerava a esposa mais inteligente que ele;

2. Ele não vendeu o gado aos brancos porque percebeu que os homens não estavam sendo justos com ele - o acontecido provocou uma reflexão que reforçou sua auto-imagem negativa.

Assim sendo, a etapa de "desenvolvimento" da aula de leitura sobre esse texto imprescindiria da formulação das seguintes perguntas (que resgatem pontos básicos do texto em questão, visto organicamente, como

unidade) :

- Fabiano sabe ou não sabe somar?
- Como Fabiano se sente com relação ao branco?

Comparemos agora o procedimento pedagógico da professora B em sala de aula, ao conduzir a leitura desse texto junto aos alfabetizandos.

No discurso da professora, as unidades didáticas tomadas para referir-se ao texto foram de caráter físico, o parágrafo, ao invés de unidades de significado.

No aspecto geral, as perguntas formuladas pela professora não possuem continuidade, e a relação de uma pergunta com outra subsequente não permite aos alunos inferir e desvendar as idéias centrais e suas relações dentro do texto escrito.

O resultado é que, diante do tipo de perguntas feitas pelo professor (perguntas polares, que facilitam o índice de acerto na resposta do aluno sem que ele esteja necessariamente compreendendo), da falta de seqüenciação e do enfoque em elementos marginais do conteúdo textual, ignorando muitas vezes expressões e itens cruciais, os alunos demonstram não ter compreendido mesmo as informações explicitadas no texto.

A exploração textual sobre o texto narrativo conduzida pela professora em sala de aula constitui-se,

ao mesmo tempo, tanto de perguntas relevantes como irrelevantes para a apreensão das informações centrais do texto.

Quanto à primeira unidade didática destacada pela professora, que engloba os dois primeiros parágrafos do texto, há apenas uma pergunta relevante para a compreensão do texto, dentre outras que resgatam informações marginais. Observemos a transcrição:

Aula de leitura: "Contas"

Data: 25/06/92

Participantes: D. (professora)
Ad. , An., P., M. (alunos)
T. (vários alunos em coro)

D. : *(Depois de 25 min.)* Eu vou ler com vocês, tá? Como é o título?

T. : "Contas".

D. : *(Lê os dois primeiros parágrafos)* O que significa este "ajustou o gado"? Que que vocês entenderam deste pedaço? *(Silêncio de 6 seg.)* "Ajustar o gado" é vender, né? Ele vendeu ou não? *(Silêncio de 5 seg.)* Não. Ele se arrependeu, né? Deixou ... Que que a Sinhá Vitória tá fazendo? Não tenha vergonha de mim, da C., da L. *(refere-se às duas pesquisadoras que assistiam à aula naquele dia)*

Ad.: Sentou pra cozinhá.

An.: Escolhê o arroz.

P.: Distribuí.

D: Ela fez contas ?

Ad.: Não.

D: Não fez conta?! Nem de somá, nem de diminuir? *(Silêncio de 2 seg.)* Como fez conta? *(Silêncio breve)* Com semente, né? Não tinha caneta, papel, dinheiro.

Note-se que enquanto a informação mais importante do início do texto para uma compreensão de todo ele está expressa por "(...)foi consultar a mulher", a professora destaca a expressão "ajustou o gado", mostrando preocupação com a expressão enquanto elemento lexical isolado, que poderia ser desconhecida do aluno.

Depois, a professora formula uma pergunta cuja resposta está explícita no texto : "Que que a Sinhá Vitória tá fazendo?". A partir daí, diante de respostas dos alunos reveladoras de que eles não compreenderam a função do arroz como instrumento para fazer contas e não compreenderam que o marido havia pedido ajuda à mulher nesse sentido, a professora apresenta, na seqüência, a pergunta "Ela fez contas?".

Há dois problemas nessa pergunta: primeiro, o fato de constituir aquilo que chamamos pergunta polar (que requer uma simples resposta afirmativa ou negativa), permitindo que o aluno adivinhe (com 50% de probabilidade de acerto) a resposta; segundo, note-se que essa pergunta já contém a informação esperada pelo professor como resposta da pergunta anterior ("Que que a Sinhá Vitória está fazendo?" - "Está fazendo contas").

O fluxo de perguntas da professora parece indicar que ela não sabe exatamente como agir diante

de respostas diferentes daquelas que ela espera. Talvez isso se deva à influência do hábito de uso do manual didático que traz, no exemplar do professor, respostas prontas que muitas vezes determinam o trabalho de exploração textual que é desenvolvido pelo professor em aula.

Diante da resposta negativa dos alunos, que demonstra a falta de compreensão do texto, a professora insiste, com entonação enfática: "*Nem de somar nem de diminuir?*", parafraseando um trecho do texto ("...realizou somas e diminuições"). Dessa vez, diante do silêncio dos alunos, significativo de que eles ainda não entenderam no texto a ação da personagem, a professora pergunta: "*Como fez contas?*" que pressupõe a resposta afirmativa à anterior.

Note-se, em nível de interação, que a própria professora responde à sua pergunta. Assim, oferece de forma pronta a informação que deveria ter sido apreendida pelos alunos através da leitura ("*Com semente, né ?*").

Mas, nesse mesmo trecho, em um certo momento, a professora formulou, de forma indireta, uma pergunta importante para o entendimento do texto, que foi: "*Ele vendeu ou não?*". Essa pergunta refere-se a uma das ações narrativas decisivas no enredo da estória, que exigia do aluno o resgate, no texto, da afirmação:

"deixou a transação meio apalavrada". A professora não levou os alunos a focalizarem no texto a informação que continha a resposta à sua pergunta.

Outro momento da aula em que é tematizada uma das idéias centrais deste trecho do texto ocorre na discussão do terceiro parágrafo. Ao perguntar "*As contas dele deu certo com as do homem lá?*", a professora confere se os alunos compreenderam a afirmação "*...as operações diferiam das do patrão*", que traz uma informação importante.

Por outro lado, não recebeu atenção alguma a expressão "*como de costume*", reveladora de uma crucial informação: que o personagem era constantemente explorado.

Isso pode ser comprovado pelo trecho abaixo:

D. : (*Lê o terceiro parágrafo:*) Entenderam, então? Ele fez conta com a mulher dele, foi pra cidade e voltou pra fechar negócio com o cara. Quando chegou lá, o que que ele percebeu? (*Silêncio de 7 seg.*) *As contas dele deu certo com as do homem lá?*

T. : Não.

Temos, na análise do quarto parágrafo mais uma pergunta da professora que é relevante dentro do enredo. Porém, o trabalho de exploração textual dessa unidade restringiu-se somente a essa pergunta, faltando arrematar: "Em que trecho do texto temos uma confirmação disso?". Isso poderia levar o aluno a

identificar, no texto, a expressão reveladora da informação: "*Não se conformou*". Confira:

D. : (*Lê o quarto parágrafo*) Ele achou que tava certo os cara que tava comprando o gado?

T. : Não.

No trecho final do texto, os dados relacionados de forma relevante com a trama são aqueles que revelam a consciência de Fabiano de que está sendo explorado e de que essa exploração está relacionada à sua competência discursiva.

Assim, as expressões que deveriam receber maiores atenções seriam "palavras difíceis"; "sentia-se logrado"; "Mas eram bonitas"; "muito bom uma criatura (...) ter recurso pra se defender".

Mas, contrariamente, as expressões do texto para as quais a professora dispensa uma atenção especial nesse trecho do texto são itens lexicais supostamente desconhecidos dos alunos, solicitando-se a produção de um sinônimo para as palavras.

Pela observação do tipo de abordagem que a professora adota quando destaca determinados itens lexicais do texto, concluímos que o objetivo com esta focalização limita-se a conferir se os alunos compreenderam seu sentido isolado, daí limitar o estudo do vocabulário à procura de sinônimos.

As palavras destacadas são: "logrado", "sobressaltava-se", "empregava". Com relação a esta última, a professora recusa um sinônimo aceitável apresentado pelo aluno. Conferindo:

D: Vamos continuar, então. Achou aí? (*Lê os dois primeiros períodos do nono parágrafo*) Que palavra difícil eles falavam para ele? (*Silêncio*) É o juro, né? O que que é "logrado"?

An.: Enganado.

D. : O que que é "sobressaltava-se"? (*Silêncio*) Assustava, não é assim? Acharam aí (*Continua a leitura: terceiro período do 9.º parágrafo, até o final do texto*) O que significa esse "empregava"?

Alunos: Conversar.

D. : Não. É "usava". Entenderam? Entendeu, Ad.?

Ad.: Mais ou menos.

As conclusões que podemos tirar a partir da análise do procedimento do professor nessa aula de leitura sobre texto narrativo apontam para o fato de que a professora não consegue criar condições para o aluno chegar às respostas, uma vez que não viabiliza a ele a descoberta das partes-chave do texto. Assim, não há subsídios para que o aluno desenvolva uma leitura mais profunda do texto, elucidativa de sua unidade e coerência. Isso revelaria a ausência da análise pré-pedagógica, que só é possível quando o processo da leitura é executado a nível consciente.

Podemos afirmar que a professora não apresenta problemas enquanto leitora desse texto, uma vez que consegue destacar perguntas-chave da narrativa, mas o trabalho reflexivo, onde os processos envolvidos na compreensão possam servir como objeto de reflexão (cf. Kleiman, 1993), necessário para formar leitores, não é evidente.

Considerando as informações centrais do texto, vemos que a professora as resgata apenas parcialmente: as perguntas certas ou adequadas se perdem no conjunto das questões que, muitas vezes, afastam o aluno da compreensão. Interessante notar que esta identificação de informações cruciais tem como marca lingüística, na fala da professora, a característica da insistência através da repetição e reformulação de perguntas de diversas maneiras. Assim, a relevância da pergunta de entendimento textual, para a professora, estaria marcada pela repetição.

É na interação que ficam claras as limitações para criar contexto de aprendizagem: às vezes, a professora faz a pergunta e ela mesma responde, não dando oportunidades para que o aluno interaja com ela, mediadora do autor (*"Como fez contas? (Silêncio breve) Com semente, né?" / "Ele vendeu ou não? (Silêncio breve) Não"*); percebe-se também que não há mudança quanto ao procedimento do professor em considerar apenas uma resposta como certa (*"Pr.: O*

que significa esse "empregava"? / Aluno: Conversar / Pr.: Não").

Então, essa professora não utiliza estratégias de leitura esperadas de um formadora de leitores, as quais dependem de um trabalho analítico sobre o texto para elaborar estratégias que resgatem as informações cruciais, a serem apreendidas pelos alunos. O problema surge enquanto professora de leitura, responsável por levar seu processo em nível metacognitivo para recriar as estratégias que permitiriam ao aluno chegar à compreensão daquilo que é central no texto. Por outro lado, a professora apreende os elementos principais do texto para a interpretação, enquanto leitora.

3.3.2. O TEXTO INFORMATIVO

Na análise da aula de leitura ministrada pela mesma professora utilizando um texto informativo, a grande diferença reside no fato de que na aula de leitura de texto informativo não houve perguntas que resgatassem os conteúdos centrais, ao contrário da aula sobre o texto narrativo.

Na aula observada, a professora usava pela primeira vez um texto retirado de outra fonte que não

o livro didático⁶.

O texto escolhido pela professora, da revista Superinteressante, intitulava-se "Um bom dia para o coração" [vide anexo 2] e apresentava os resultados preliminares de uma pesquisa que iniciou investigações quanto à correlação entre infartos e o hábito de tomar café da manhã.

Seguindo nosso esquema de análise, levantaremos algumas considerações a respeito das possibilidades e características de um trabalho de leitura com esse texto.

Primeiramente, há que se considerar que este texto informativo insere-se em um veículo de comunicação que aborda preferencialmente matérias de caráter científico, voltadas para um público jovem; portanto, também é um texto didático. Mas, a escolha desse texto para aula de leitura junto a adultos em alfabetização pode ser questionada na medida em que, aparentemente, esse tipo de texto pressupõe um leitor que é sujeito letrado, leitor assíduo, envolvido com e interessado pelas novidades científicas e tecnológicas nacionais e internacionais, definitivamente um leitor muito diferente dos alunos da professora observada.

6. Essa aula ocorreu mais ou menos no mesmo período. A equipe que implementava o curso de formação sugerira a utilização de pequenos textos informativos para variar o tipo de material de leitura.

Assim, acreditamos que uma aula de leitura para adultos em alfabetização teria chances de sucesso se houvesse um rico e acertado trabalho de contextualização e exploração textual.

No momento da introdução, seria necessária uma explanação sobre as características editoriais do periódico onde o texto que servirá de assunto à aula foi publicado. Dados imprescindíveis nesse sentido seriam os que apresentariam a revista Superinteressante como um meio de comunicação comprometido com informações relacionadas à Ciência no mundo todo, dentro de uma proposta de ser acessível ao público leigo no assunto.

A etapa de preparação relativamente à leitura do texto "Um bom dia para o coração" não poderia dispensar uma apresentação, em linhas gerais, sobre o tipo de informações com as quais o texto lida, estimulando o conhecimento prévio necessário ao aluno para uma leitura proveitosa do texto.

Nesse sentido, as informações e relações cruciais de cujo conhecimento depende o entendimento pleno do texto em questão seriam, no aspecto geral, as seguintes:

1. conceituação de pesquisa (seus elementos, partes ou procedimentos e tipos);
2. conceituação de pesquisa médica (podendo-se

destacar os itens da amostragem, grupo controle, comparação de dados para conclusões).

E, no aspecto particular, as seguintes:

3. relação entre a proteína (betatromboglobulina) e a formação de plaquetas e, por conseguinte, de coágulos;

4. relação entre formação de coágulos e infartos.

Durante o desenvolvimento (etapa da leitura de reconhecimento e da discussão sobre as idéias do texto), a leitura do texto informativo deveria destacar aqueles dados relacionados com seu principal núcleo informativo, que formam um cadeia de relações.

Com relação a esses dados, haveria necessidade de deixar claro ao aluno a existência de dois tipos de informações: aquelas que são fatos comprovados, e aquelas que são especulações ou hipóteses a serem confirmadas. Porque o texto trabalha com itens lexicais que marcam a separação entre o que é conhecimento comprovado e o que não o é ("suspeita" [linha 3], "primeiros resultados" [linha 19], "algum mecanismo ainda desconhecido" [linhas 20 e 21]).

Dentre as informações categóricas, por outro lado, estão as seguintes:

a. a proteína betatromboglobulina é aglomeradora de plaquetas (linhas 7 e 8);

b. as plaquetas são os componentes dos coágulos (linha 8);

c. os coágulos estão diretamente ligados à ocorrência de infartos (não explicitado no texto);

d. informações sobre como a pesquisa foi realizada, por quem, qual a hipótese (segundo e terceiro parágrafos).

Vejamos como foi o trabalho de leitura em aula implementado pela alfabetizadora.

No aspecto geral, o procedimento é o da leitura de um ou dois períodos do texto seguida ou de uma observação, que geralmente consiste na paráfrase do conteúdo lido imediatamente antes, ou do destaque, através de pergunta, de um termo ou expressão do texto. A professora parece discernir somente unidades físicas, ao invés de trabalhar, durante a exploração textual, com unidades de significado, as quais elucidariam ao aluno as idéias principais do texto.

O procedimento pedagógico que caracteriza essa aula de leitura não consegue recuperar as relações de sentido relevantes para a compreensão do texto. Isso se comprova pela observação do tipo de perguntas sobre o texto feitas pela professora aos alunos. Notamos ainda que a professora aplica sistematicamente a estratégia de ler um trecho do texto e explicar o que leu, sucessivamente:

Aula de leitura: "Um bom dia para o coração"
Superinteressante 1992

Data: 07/05/92

Participantes: D (professora)

Al., Ad., M. (alunos em alfabetização)

D.: Eu vou ler agora com vocês. (*Lê o primeiro período*)
Olha aí o travessão, né? Depois dele, ele explica o
que é na frente, né? (*Lendo pela segunda vez:*)
"período em que se registra a maior incidência de
infartos". "Incidência". Então, ele tá explicando
que onde acontece aí neste trecho que o maior caso
de enfarte, é de manhã, maior incidência.

Nesse trecho, a análise da professora limita-se a
dar destaque a elementos formais do texto nem sempre
relevantes para o processo do entendimento
textual: utilização do travessão, ênfase na palavra
"incidência", através da paráfrase. A alfabetizadora
ênfatiza elementos estanques, pontuais em detrimento
do enfoque na idéia central que apresenta a possível
relação entre o hábito de um café da manhã farto e o
menor risco de ataque cardíaco

Continuando a aula, a professora elabora uma
pergunta de entendimento: "Qual é o componente dos
coágulos?", porém exigindo uma resposta que aparece
explicitamente no texto.

Esse terceiro período do texto encerra um conjunto
de informações essenciais, que não são recuperadas
pela professora, a saber: o histórico da pesquisa e o
início acidental das investigações.

Conferindo:

D.: (*Lendo o segundo e o terceiro períodos*) Qual é o componente dos coágulos? (*Silêncio*) Plaquetas
(*Lendo*) "notória substância aglomeradora de plaquetas, o componente dos coágulos". Certo?

Aqui, vemos que a professora enfatiza apenas a definição de plaquetas, ao invés de concentrar a interpretação do aluno em torno das duas idéias centrais, que são: o caráter hipotético da pesquisa que correlaciona menor risco de infartos com opulentos cafés da manhã, e os detalhes dos procedimentos metodológicos da pesquisa referida.

No trecho seguinte da discussão, referente aos períodos 4 e 5 do texto, a professora apresenta de forma pronta ao aluno a idéia a que ele deveria chegar, através da leitura ("Então ..., se toma um bom café da manhã, não vai formar coágulos, né?"). Note-se que a negativa "*não vai formar*" não é uma inferência permitida, pois a colocação do texto é mais relativa: "*ajuda a evitar*".

A professora finaliza com uma pequena discussão sobre o que seria um bom café da manhã, promovendo a tema algo que é secundário no texto lido.

Já foi constatada a estratégia de utilização do tópico, pelo professor, apenas como elemento detonador para discussão de outros assuntos (Oliveira, 1992b). O tópico principal do texto de leitura apenas serve de

ponte que leva à discussão de algum evento evocado pelo texto, ou de outros tópicos associados a ele.

Podemos destacar que há uma tentativa de mudança na aula de leitura, uma vez que a professora decide trabalhar com textos informativos - os textos com que ela está habituada a trabalhar em aula quase invariavelmente são narrações retiradas de livros didáticos.

Porém, a alfabetizadora deixou de fornecer subsídios de acesso à compreensão global do texto pelos alunos: o conhecimento prévio dos elementos que formam o universo ou "frame" da pesquisa científica, como hipótese, metodologia de pesquisa, grupo controle, amostragem, resultados de pesquisa. Isto confirma a idéia de que textos informativos são textos que apresentam dificuldades para a professora e aponta para problemas no tipo de formação para o Magistério que a professora recebeu, que não a familiarizou com gêneros textuais diversos.

Notamos também a quase ausência de interação entre alunos e professor no trabalho com este texto de leitura. A professora lê e parafraseia o texto num "monólogo", longe da caracterização de um diálogo e interação com os alunos e da interação destes com o professor e o texto.

Devido a estes traços da aula de leitura, o

resultado evidente foi a não compreensão do texto da parte dos alunos, o que se comprova tanto pelo silêncio, como pelo fato de os alunos não tentarem ou não alcançarem as respostas às questões de compreensão que o professor escreve, depois, na lousa.

Note-se que a professora parece ter mais problemas como leitora nesta aula, pois não há resgate de informações cruciais, ao contrário do trabalho com o texto anterior.

Isto tem conseqüências para a interação: a professora fala sozinha, o texto é utilizado na leitura como pretexto para abordagem de aspectos formais, para outras focalizações, e para colocações truncadas. Podemos, então, atribuir a diferença ao tipo de texto: a professora teria um trânsito menos tranquilo sobre a leitura de textos informativos, talvez pela falta de elementos, informação e formação que a possibilitem complementar e explanar sobre o conteúdo ou sobre a estrutura do texto informativo.

Parece-nos que existe um problema de leitura do professor para certos tipos de textos. Na narrativa, a professora formula algumas perguntas que remetem a informações-chave, e, embora no nível de interação, ela não consiga criar situações em aula para chegar a soluções, ela insiste na importância dessas perguntas, reformulando-as de maneira que a resposta "certa" seja facilitada. Na leitura do texto narrativo, portanto, há

uma diferença entre a habilidade ou preparo da professora enquanto leitora e enquanto formadora de leitores.

Na aula de leitura com base em texto informativo, a interação caracteriza-se pelo predomínio do silêncio de parte dos alunos. Os dados evidenciam que a professora tem dificuldades enquanto leitora, para depreender as informações essenciais do texto e aquelas pertencentes ao conhecimento prévio dos alunos. As perguntas se sucedem sem que o professor marque, através de repetição, como anteriormente, a importância relativa das mesmas.

A análise da prática da professora, no contexto em que ele desempenha o papel de ensinar a escrita a outros, revela que essa alfabetizadora distancia-se do modelo de leitor que possui um amplo repertório discursivo; que tem conhecimento das normas sociais que sancionam uma função específica da escrita, requerendo mais, ou menos formalidade; e que conhece as múltiplas maneiras de ler os vários tipos de textos (v. Cap. 1, item 1) desvendando as sucessivas camadas de significados destes textos. O curso de formação para o Magistério não supriu esses problemas iniciais da sociabilização da professora, mantendo inalterado seu perfil de letramento.

Embora esta professora não se legitime como membro

da elite letrada, as colocações de Signorini & kleiman (op. cit.) demonstraram que a escola permite que, dentro dela, ela figure como um indivíduo letrado. Isso pelo fato de que a escola reproduz relações onde quem explica, define e contextualiza, estratégias lógico-discursivas complexas, é visto como sujeito letrado. Como é a professora que representa este papel, o que ela fizer, ainda que não seja de fato uma explicação ou conceituação, será considerado, neste contexto escolar, como explicação.⁷

3.4. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Neste capítulo, então, buscamos uma caracterização do alfabetizador de adultos enquanto leitor e formador de leitores; a preocupação foi resgatar as concepções (conteúdos) do professor relativamente à leitura.

Uma das principais conclusões refere-se à questão do acesso a diferentes gêneros textuais orais e escritos como característica da tradição letrada. Nossos dados demonstram um resultado diferente para o trabalho pedagógico com leitura de texto narrativo e

7 Isto funciona como um exemplo ilustrador de um dos conceitos que estão na base da pesquisa etnográfica, discutida no cap. 2: a noção de que o contexto influencia o modo como as pessoas interpretam os eventos.

informativo: quando se trata do segundo tipo, o professor revela possuir menos estratégias que levariam a uma abordagem do texto como elemento de leitura significativa e globalizante, revelando uma faceta do curso de Magistério nada animadora.

A análise dos dados revelou que enquanto leitor, a professora apresenta dificuldades apenas com textos informativos; já enquanto formador de leitores, identificamos problemas no trabalho com os dois tipos de texto, o informativo e o narrativo.

Outra conclusão importante refere-se à questão da diferença na relação da alfabetizadora com a escrita no contexto extra-escolar e na sala de aula. Pela nossa análise, esse contraste serve para demonstrar a dificuldade do professor em desvincular-se de procedimentos pedagógicos, tarefas, pontos de vista analíticos e conceitualizações já convencionalizados e típicos do trabalho de leitura desenvolvido em ambiente escolar e promovidos pelo curso de formação para o Magistério. Apesar de a escrita configurar uma prática social da professora pelo fato de que ela escreve poemas e revela, em seu depoimento, precisar da escrita como meio de comunicação do mundo interior para o exterior, os procedimentos em relação à escrita, na sala de aula, são contrastantes com suas práticas não escolares.

A análise das aulas de leitura teve, assim, a função de oferecer parâmetros para o exame do processo de formação do professor e seus reflexos na prática. A partir dessas conclusões, pretendemos identificar, através da análise de dados da prática pedagógica da alfabetizadora em um estágio mais avançado do curso de formação (capítulo seguinte) se houve alguma transformação em decorrência do curso de formação junto aos universitários e da intervenção destes últimos.

TRANSFORMAÇÕES NA PRÁTICA

Neste capítulo, prosseguimos com o objetivo de analisar o alfabetizador de adultos enquanto leitor e formador de leitores; mas, dessa vez, os dados referem-se particularmente a aulas de leitura ministradas pela professora B, após 8 meses em que ela se envolvia com o projeto de formação, participando de reuniões semanais com o grupo de universitários, onde discutia sua prática pedagógica. Portanto, o processo de aprendizagem também será tópico de discussão.

A análise organiza-se, como no capítulo anterior, em torno do cotejo entre uma aula de leitura de texto narrativo (item 1) e outra de texto informativo (item 2).

No primeiro caso, a análise também compara as características da aula da professora com algumas discussões dos universitários sobre o texto e a leitura, no contexto das reuniões de formação. Como os aspectos da aula comentados estão diretamente relacionados às discussões desse outro contexto, poderemos tematizar a influência do curso de formação em serviço sobre a atuação pedagógica do alfabetizador

de adultos.

Vale destacar que o que esta em foco é o momento de um processo longo em que há discursos competitivos (aquele identificado com a instituição escolar, característico da formação tradicional de professores, e aquele que apresenta conceitualizações novas, com o qual o professor toma contato na experiência de formação em serviço) e no qual o que o professor fala está ligado a um "fazer pedagógico", ou seja, momentos em que há íntima relação entre discurso e prática.

Veremos que o discurso da professora apresentará mudanças: estaremos analisando a transformação desse discurso, através da análise de sua prática em sala de aula. Evidenciar-se-ão, nos resultados da análise dessa diferença, momentos, na fala da professora, de uma incorporação do discurso novo com que a professora toma contato, manifestada na prática de ensino de leitura em sala de aula e momentos em que o discurso que acompanha a prática revela rupturas, cujas origens podemos detectar pelo conhecimento do processo de formação em serviço que promove interferências na prática pedagógica da alfabetizadora.

A incorporação é observada em alguns aspectos do procedimento pedagógico da professora no trabalho de leitura com o texto narrativo, especificamente naqueles em que a professora focaliza a estrutura textual global e utiliza estratégias pedagógicas inéditas, com

o objetivo de mediar a compreensão do aluno.

Já a citada ruptura no discurso da professora é revelada, pela análise dos dados, em dois casos:

a) quanto à substituição de uma metalinguagem por outra, na aula sobre texto narrativo;

b) quanto à utilização de determinada estratégia de ensino de leitura, em aula sobre texto informativo (o que aponta a recorrência de problemas a partir deste tipo de texto).

4.1. LEITURA DE TEXTO NARRATIVO

Levando em conta os efeitos da intervenção dos universitários, as características da aula de leitura de texto narrativo revelaram a ocorrência, em alguns momentos, do fenômeno de incorporação de alguns elementos do discurso universitário na prática, e, em outros, de uma fragmentação no discurso da professora. Por isso, o aspecto geral de seu discurso resulta, às vezes, um tanto incoerente, desnudando o processo de transformação. As contradições, avanços e recuos parecem constituir traços característicos de todo

processo de transformação.¹

Para compreendermos a dinâmica das transformações no discurso e prática pedagógica da professora, que aponta a instabilidade caracterizada anteriormente, precisaremos nos referir a alguns conceitos da Análise do Discurso, como as noções de discurso, de formação discursiva, intradiscurso e interdiscurso, segundo Orlandi (1987, 1990), Serrani (1993) e de heterogeneidade constitutiva (Authier, 1984).

A Análise do Discurso permite-nos determinar quais os elementos que provêm de outros discursos (outras formações discursivas), isto é, ampliar a instância de constituição do discurso do contexto de enunciação para o contexto maior, social. Permite-nos também determinar se nesse processo de transformação há formações discursivas dominantes.

Seu arcabouço teórico considera que o discurso é um objeto histórico-social, que se define na produção de sentido e corresponde a um certo lugar no interior de uma formação social (Orlandi, 1987). Portanto, haveria uma íntima relação entre o processo de constituição do discurso e as condições em que ele é produzido, e isso está ligado às formações

1. Isso nos remete às características do processo de aquisição da escrita pelas crianças, analisado por Vigotsky (1978). A aprendizagem envolve, necessariamente, transformações, e esta, instabilidade.

discursivas. Elas compõem as formações ideológicas, que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em uma conjuntura dada e correspondem às diferentes posições do sujeito no texto (Orlandi, 1990).

As posições do sujeito (lugares na formação social) regulam o próprio ato de enunciação. No caso dessa análise, a posição do sujeito é aquela que a professora sustenta no quadro institucional da escola; a formação social em que o discurso da alfabetizadora se institui seria sua própria identidade profissional que caracteriza este indivíduo como professor e que determina traços específicos em seu discurso. É dessa forma, e não como indivíduo, que ele será analisado.

As relações entre as formações discursivas representariam a relação do sujeito com a exterioridade e remetem ao interdiscurso, que é o lugar de constituição dos sentidos. A Análise do Discurso aponta que por essa noção de interdiscurso pode-se entender os efeitos que são produzidos numa sequência discursiva. No nosso caso, analisar o interdiscurso que age na constituição do discurso da alfabetizadora implicaria a obtenção de dados sobre os textos que a professora já leu, sobre as características de sua formação para o Magistério, etc., dos quais não dispomos.

Faremos, neste trabalho, predominantemente, a

análise do intradiscurso, que é a materialidade discursiva, pela sua linearidade, e nessa opção aspectos do interdiscurso necessariamente acabam sendo vislumbrados. Devido ao fato de que conhecemos as falas e conceitos da formação em serviço que influenciam o discurso da professora, e isso torna possível recuperar pontualmente, em determinados momentos, a existência do outro na constituição do discurso da professora e a predominância de uma ou outra formação discursiva.

Afinal, como aponta Orlandi (1987), "todo discurso atesta sua relação com outros (que exclui ou inclui, ou pressupõe, etc.) e com o interdiscurso (que o determina)". Daí o fato de a heterogeneidade ser considerada constitutiva (Authier, op. cit.). Serrani (op. cit.) também afirma que o aprofundamento no estudo dessa noção permite a abordagem de objetos discursivos, tendo como eixo o papel estruturante do discurso-outro, que pode ser entendido como, por exemplo, "discurso de um outro posto em cena pelo enunciador, ou discurso do enunciador colocando-se em cena como um outro" (p. 29).

No interior da teoria do discurso, o conceito de heterogeneidade discursiva (Authier, op. cit.), que é a idéia de que o sujeito da linguagem é determinado pela sua relação com a exterioridade, cumpre um papel importante. Por esse conceito, a presença do "outro"

seria constitutiva da fala de qualquer sujeito. Em alguns casos, essa heterogeneidade é mostrada, havendo uma inscrição explícita do "outro" (exemplo do uso de aspas): o sujeito demonstra ter domínio do que é seu e do que é do outro.²

A heterogeneidade aparece mais como uma mistura $a + b$ sendo a e b distintos e recuperáveis. A ilusão do sujeito de estar na origem de sentido tem marcas lingüísticas que permitem recuperar o seu processo (Orlandi, 1990); a unidade, nessa teorização é o lingüístico, o visível.

A heterogeneidade constitutiva de que fala Authier é um conceito pertinente para nossa análise principalmente no que tange à sua colocação de que as fontes ou origens dos vários discursos concorrentes na constituição de um discurso podem ser recuperadas. O processo de heterogeneidade permite-me traçar melhor a questão da transformação desse discurso; como bem apontou Serrani, esse conceito possibilita apreender as modalidades particulares de contato entre formações discursivas em uma conjuntura dada.

Mas vale lembrar que a origem da transformação que buscamos não é necessariamente recuperável; a

2. Cabe notar as críticas de Orlandi (1990) à noção de heterogeneidade. A autora propõe a substituição do conceito pelo de diferença, que se faz mais pertinente no contexto da análise que prioriza a constituição do sentido (interdiscurso), a historicidade do discurso.

possibilidade de recuperação das origens discursivas existe pelas condições e características da pesquisa: primeiro, pelo fato de que estamos observando o processo de constituição e transformação do discurso do professor (e isso se deve à utilização da metodologia etnográfica³); e, segundo, porque conhecemos qual é o processo de formação que envolve o sujeito.

A análise do intradiscurso ou fala da professora nos permite identificar que nele estão presentes duas formações discursivas: a que caracteriza o discurso acadêmico, da nova formação, na base do discurso dos universitários; e aquela que o alfabetizador já incorporou e que está influenciada pela instituição escola, pela sua formação pedagógica e pela própria experiência que o professor traz.

Elementos de ambas as formações discursivas se entrecruzam na fala da professora em sala de aula, havendo, às vezes, incorporação do discurso que se baseia na formação discursiva acadêmica, e em outras, fragmentação no discurso da alfabetizadora, pela coexistência, no contexto de uma mesma aula, de

3 Admitimos a possibilidade de interação entre a Análise do Discurso e a abordagem etnográfica em pesquisa, no caminho inverso do que propõe Serrani (1993, p. 11). A autora argumenta que os procedimentos da segunda enriquecem a primeira; utilizamos alguns conceitos da Análise do Discurso para enriquecer a análise de um estudo de caso realizado com bases na proposta etnográfica de pesquisa.

práticas pedagógicas enraizadas na formação discursiva institucional tradicional, e outras derivadas das novas conceitualizações com que a alfabetizadora tomou contato na experiência de formação em serviço.

Após a caracterização, pela apresentação dos dados, dessa instabilidade na predominância de formações discursivas na constituição do discurso da professora, veremos como ela se explicaria.

Os dados que revelam o processo de incorporação de novos elementos no discurso do alfabetizador, por influência, acreditamos, dos formadores universitários, revelarão algumas mudanças quanto a estratégias de ensino que têm o intertexto do curso de formação em serviço como base, e demonstrarão, como modificações mais expressivas, as seguintes:

- a professora demonstra percepção do aspecto global do texto de leitura, fazendo perguntas que destacam o cenário e as ações narrativas decisivas;

- a professora demonstra percepção do conjunto de relações que constitui a trama textual, onde as palavras desempenham funções na constituição dessas relações;

- a professora destaca palavras centrais para o entendimento do texto.

Procedendo à análise dos dados, observemos alguns trechos da aula sobre a crônica de Fernando Sabino, "Negócio de Ocasão" [anexo 3], da coleção Para gostar de ler, da editora Ática⁴, notando as diferenças com relação às conclusões da análise apresentadas no capítulo anterior. Note-se que no trabalho com o texto narrativo que baseia a aula analisada a seguir a professora faz perguntas que recuperam o aspecto geral do texto, o que não aconteceu na aula de texto narrativo comentada no capítulo anterior.

Nos encontros do curso, os universitários costumavam levar textos que ficariam à disposição das professoras para consulta e eventual utilização em aula (uma espécie de "textoteca"). Nesse contexto, a crônica "Negócio de Ocasão" foi tematizada como texto viável para servir de base à aula de leitura para os alunos do segundo ano do curso supletivo de alfabetização. Assim, quando pertinente, essa aula será comparada à discussão sobre o texto no curso de formação.

Apresentamos, inicialmente, dados da leitura da crônica que revelam uma importante mudança: a professora promove uma contextualização do texto para

4. Essa aula ocorreu 8 meses após o início do curso de formação em serviço.

o aluno leitor, através do levantamento de questões que revelam os macroelementos da narrativa, personagens e cenário, e ações centrais do enredo. Conferindo:

Aula de leitura sobre a crônica "Negócio de Ocasão"

Data: 03/09/92

Participantes:

D. (professora)

J., M., O., A., Ad. (alunos do curso de alfabetização)

Quatro observadoras (Ca., Ci., I. e L.)

(Na lousa: "TEXTO: *Negócio de Ocasão*
AUTOR: *Fernando Sabino*")

(*Leitura silenciosa do texto pelos alunos*)

D.: Vamos ler, agora.

(*Leitura em voz alta do texto pela professora*)

D. : Então..., aonde é que ... Quantos personagens tem aí?

J. : Três.

D. : Três, né? Quem?

(*E escreve na lousa: "- vizinho de baixo
- vizinho de cima"*)

M. : Vizinho do lado.

D. : Não. O vizinho tá aqui já, o de baixo e o de cima, né? E quem mais?

J. : Aquele que conta a história.

(*A Professora complementa na lousa: - narrador*)

D. : Onde? Apartamento. (*Escreve na lousa: "Apartamento" soletrando as sílabas a-par-ta-men-to*) Apertado, né? Apartamento quer dizer apertado, né? aquele lugar que fica no alto, num prédio, né?

Cabe frisar que o enfoque global parece ser

resultado direto do trabalho no curso de formação, pois consta a seguinte fala do formador universitário, referente à leitura do texto:

Reunião de formação

Data: 11/08/92

Participantes: U. (membro da equipe universitária)
D. (alfabetizadora, nosso sujeito)
C. (alfabetizadora)

U. : Bom, neste primeiro parágrafo da história, vemos que o cenário da estória aparece de forma muito clara, bonitinho ... É interessante identificar os personagens como primeiro passo. Quantas pessoas temos aí?

D. : Duas.

U. : Duas,Dois, dois personagens.(...) É um narrador! *(Silêncio)*, que é diferente, ahn? *(Olha no rosto de cada uma das professoras, rapidamente, e continua)* Bom, duas personagens. Quem são? Qual a relação entre elas?

C. : São vizinhos.

U. : Onde moram?

Professoras : No apartamento.

Assim, esta fala funciona como intertexto que informa a aula de alfabetização e, nesse caso, surge uma evidência do discurso da memória, onde há marcas do interdiscurso, pelo uso do termo "personagem" e do interrogativo "onde". De fato, nos encontros de formação, os universitários preocuparam-se em ensinar, em termos de leitura, estratégias para construir um sentido global, e em analisar qualquer elemento em função desse global; essa orientação

ênfâtizou a apreensão da estrutura (importância do resgate, por exemplo, do cenário e personagens da narrativa), e lidou com uma concepção de "texto" como construção de vários sentidos possíveis, desde que internamente consistentes.

Com base nesse interdiscurso, a alfabetizadora também lança aos alunos perguntas que contemplam as "ações" narrativas decisivas para o enredo, como as que indicam o atrito ou desentendimento entre dois moradores de um mesmo prédio e o desenrolar da solução da intriga existente entre eles.

Nas conclusões relativas a aulas analisadas anteriormente, levantava-se a questão de que a maioria das perguntas sobre o texto feitas pela professora não exigia mais do que uma leitura superficial e decodificativa, pois não requeria um trabalho de interpretação textual propriamente dito. Observando o tipo de perguntas formuladas sobre a crônica em questão, notamos uma sensível diferença: dessa vez, no aspecto geral, as perguntas sobre o texto feitas pela professora recuperam a dinâmica da narrativa.

Isso pode ser notado pela sequência de perguntas: "*O que que tava fazendo?*"; "*Achou que tava bom 9 horas?*"; "*Qual foi a providência?*"; "*E o que que aconteceu dessa vez?*", em destaque no trecho transcrito a seguir:

- D. : O vizinho de cima tá fazendo o quê?
- A. : Barulheira.
- J. : Barulho.
- D. : O que que tava fazendo?
- J. : Quebrando o piso ... o mármore.
- D. : O que falou a primeira vez?
- O. : *(Lendo)* "Está bem, está bem - concordou ele, acalmando o vizinho. Vou mandar começar mais tarde"
- D. : Qual a providência?
- Alunos: *(falando ao mesmo tempo)* Mandô começá 9 hora.
- D. : O vizinho de baixo achou que tava bom 9 horas?
- J. : Achou que tava bom.
- D. : Lê aí que cê vê. *(Silêncio. Os alunos lêem)*
- M. : Não! Dez horas.
- (Escreve na lousa: "8 h
9 h - Assim não era possível")*
- D. : Resolveu fazer o quê?
- Pesquisadora: Achou, E.? *(dirigindo-se a um aluno que procurava situar-se no texto)*
- O. : Mais tarde, né? As 10 hora.
- D. : E o que que aconteceu dessa vez?
- O. : Voltou fu.. furibundo *(ri)*

Assim, a professora vai conferindo, passo a passo, no texto, a compreensão das informações que tecem de forma relevante o enredo do texto lido.

Um determinado aspecto, nessa passagem, demonstra de modo especial a diferença em relação à análise das

aulas do Capítulo 3: em determinados momentos, as perguntas da professora na aula de leitura chamam a atenção do aluno para aspectos da configuração do texto ("*Lê aí que cê vê!*"); a professora refere-se à possibilidade ou necessidade do voltar-se ao texto para procurar na linguagem, no sistema, a fundamentação para a interpretação.

Outro dado da aula da professora que revela a mesma estratégia é:

D. : E o que é que ele fez?

J. : (*Lendo*) "Olhou espantado para a arma e, cordato, convidou-o a entrar".

(*A professora coloca na lousa:*
vizinho de cima convidou-o para entrada)

D. : Que que seria esse "cordato" aí? (*Silêncio*)
Vamos ler mais um pouco na frente para voltar e descobrir.

M. : Fazer um acordo, educado.

Isso remete à orientação das reuniões de formação que frisou a importância do conhecimento de certas estratégias adequadas à concepção de texto como uma unidade de construção contínua, através de colocações como:

U. : Olha mais pra frente para ver se não há pistas textuais. Volta atrás. (...) O sentido da palavra "cordato" seria cordial, olha ali, na sequência tem "vamos resolver a coisa como gente civilizada" (...) Aí neste parágrafo: Qual é esse "esse

negócio"? A pista tá na frente, olha. "Cuidado com este negócio. Costuma disparar. Qual é o calibre?". Então, é...

Professoras: A arma, o revólver.

Estas falas da equipe universitária enfatizam a importância, na mediação, de dirigir a atenção do aluno para a linguagem, para o contexto e apresentam o recurso de utilização de pistas textuais que esclarecem as relações de sentido mais implícitas entre os elementos do texto.

Então, duas diferenças importantes foram: 1) o levantamento de questões globais que elucidam a estrutura do texto de leitura; 2) o destaque para a importância da releitura e da leitura que descobre relações entre as partes do texto - pode-se justificar no texto uma interpretação.

A partir do momento em que as perguntas resgatam o fio do enredo narrativo e explicitam os laços coesivos, a exploração textual em torno da crônica confere um tratamento novo ao texto: este é visto como uma unidade.

Outra diferença importante é o destaque de palavras cruciais do enredo da narrativa lida, o que pode ser observado nas sequências 1 e 2 a seguir:

1.

D. : *(Lendo)* "O homem voltou ainda para protestar, e dessa vez furibundo, armado de revólver"
(A professora registra na lousa: "10 h - ficou

furibundo, armado de revólver")
Que que seria "furibundo"?

M. : Bravo.

J. : Furioso.

2.

O. : *(Lendo)* "Sempre tive vontade ... Vamos, aceite! Cem, ali na bucha, pago na hora. O homem começou a titubear. Olhou o revólver, pensativo. Cem era um bom preço."

D. : Que seria esse "titubear" aí, gente ? Que que seria, A.?

M. : Ele já tava com vontade de vender, né?

Finalmente, podemos destacar duas últimas e importantes transformações da prática pedagógica, referentes à interação em sala de aula, que se apresenta mais dinâmica.

Em primeiro lugar, nota-se uma maior participação dos alunos na discussão sobre o texto, indicada pelo fato de que eles respondem sempre às perguntas da professora, utilizando, algumas vezes, da leitura de trechos do texto escrito que respondem adequadamente ao que foi interrogado pela alfabetizadora:

D. : E o que que ele falou para disfarçar?

Ad.: *(Lê um trecho com dificuldade na decodificação)* "Eu disse que era só por uns dias. Se o senhor quiser que eu pare, eu paro. Cuidado com esse negócio, costuma disparar. Qual o calibre? Trinta e dois."

Em segundo lugar, a professora promove uma mudança em sua prática de ensino através da utilização da lousa, para o registro de frases que parafraseiam os conteúdos mais relevantes abordados na interpretação oral conjunta dos trechos de texto - o uso desse recurso visual que registra a sinopse dos elementos cruciais do enredo, fazendo com que o aluno acompanhe sua elaboração, pode ser fator responsável pela interação mais expressiva.

As mudanças apontadas pareceriam ser a consequência de um processo de incorporação de alguns aspectos do discurso acadêmico, identificado pelas evidências de remissão ao discurso universitário nas reuniões de formação.

Apenas alguns aspectos do novo discurso com o qual a professora toma contato são incorporados, porque o discurso institucional, que privilegia uma série de atividades que se traduzem em técnicas de focalização de elementos textuais isolados (como procura de sinônimos, exercícios de construção de frases, ou exercícios silábicos), ou destaque de unidades estanques, é dominante em outros momentos da aula.

Em um determinado trecho da aula, a professora cria um exercício didático tipicamente escolar, que requisitava sinônimos, a partir de uma fala dos universitários onde eles focalizavam os verbos *discendi*

com o objetivo de examinar recursos específicos dos quais o autor pode lançar mão na construção da narrativa:

D. : Quem falou esse "concordou ele", depois desse travessão, aí?

J. : O locutor.

D. : O narrador, né? A C. (*refere-se à pessoa que dramatizou o narrador*). Quando a gente fala, eu não falo assim: "Está bem, está bem - concordou ele". Que é que eu posso colocar aí? (*Silêncio*) Que é que eu posso colocar no lugar desse "concordou"?

Note-se como o uso de metalinguagem na fala dos universitários justifica-se em função da perspectiva de compreensão de leitura:

U. : Agora, observem um minuto os diálogos. Nas falas com os travessões, há, além do ... daquilo que foi dito pelo personagem, a fala do narrador, aquilo que ele diz indicando o que o personagem faz ou como está enquanto fala. Nestas falas do narrador há a ocorrência de verbos que nós chamamos "*discendi*", o "disse", o "perguntou", que são explicações do narrador. Então, é possível ao narrador descrever a atitude da personagem quando esta fala algo. Qualquer um pode perceber a diferença, por exemplo entre um "*E o homem respondeu*" e um "*O homem murmurou*" ou *esbravejou*". Estes verbos indicam a dimensão da ação da personagem, percebem? Um "*falou*" é diferente de um "*gritou*", não é? Então, o narrador tem meios de nos indicar essas ações da personagem.

Nossa interpretação para essa transformação é de que, para a professora, conforme sua formação

tradicional para o Magistério, o conteúdo, muitas vezes, reduz-se a dar nomes às partes da oração, colocando em uso o acervo fechado de categorias. Então, diante da focalização das funções dos verbos *discendi*, que, para os universitários, integrava uma perspectiva de análise gramatical do texto (v. frases em negrito na transcrição acima), a professora interpretou a prática como destaque da categoria *verbo*, e elaborou para ela um exercício da frase tipicamente escolar.

Então, devido à existência de uma prática pedagógica que, para a professora, está diretamente associada à categoria gramatical *verbo*, seu discurso, nesse momento da aula, privilegia a técnica conhecida e a professora volta a uma prática de ensino tradicional, incoerente com o encaminhamento da leitura que vinha sendo adotado até então nessa mesma aula. Daí falarmos em fragmentação do discurso da alfabetizadora.

Pareceria, então, que apenas nos casos onde a professora lida com noções desconhecidas, para as quais não há uma prática pedagógica sistematicamente associada, como no exemplo já visto da focalização no cenário narrativo ou menção às pistas textuais, ocorre a incorporação do discurso universitário. Quando há um conceito que pareça ser equivalente a um conceito prévio da professora, ela estabelece a correlação entre ambos, chegando a uma prática pedagógica em termos das concepções escolares de texto e leitura.

cujos "efeitos" de sentido são muito diferentes daqueles do discurso acadêmico.

Assim, o caso dos verbos *discendi* revelou a ocorrência de uma reinterpretação, um ajuste, pelo qual a professora fez um pareamento entre a fala do contexto acadêmico e a prática que ela conhecia associada ao mesmo tópico.

Como vimos, o uso de metalinguagem é legitimado na perspectiva de que qualquer aspecto do texto pode ser focalizado, desde que em função de sua contribuição ao sentido do texto. Mas, para a alfabetizadora, essa metalinguagem é interpretada como um enfoque de elemento isolado.

4.2. LEITURA DE TEXTO INFORMATIVO

Nesta seção, analisaremos as características de uma aula de leitura, com base em um texto informativo, intitulado "As mulheres sempre encheram o saco", publicado na revista Super Jovem, de agosto de 1991 [anexo 4].

É importante frisar que as mudanças entre a prática da professora nessa aula a ser apresentada e naquela analisada no capítulo anterior são menos expressivas, comparativamente às modificações

concluídas pelo cotejo das duas aulas sobre texto narrativo. De qualquer forma, uma mudança notada já de início é a própria iniciativa da professora para utilização do texto informativo como material para aula de leitura junto aos alfabetizandos.

A leitura de texto informativo a partir da utilização do enfoque instrumental, que promove o levantamento de hipóteses, foi elemento integrante da orientação apresentada pela equipe universitária nas reuniões de formação. Nesse contexto, os universitários explicitaram que este procedimento pedagógico consiste em uma estratégia de facilitação da leitura que leva em conta principalmente o conhecimento prévio do aluno e tem como objetivo orientar a leitura a ser feita, através do fornecimento de modelos de leitura que incluem um mapeamento prévio do texto, focalizando suas informações básicas e as relações entre elas (super e macroestrutura) e seria traçado com o auxílio de uma análise pré-pedagógica, a ser feita pelo professor.

A equipe universitária indicou ainda que a análise representa a oportunidade para o professor de discernimento dos elementos conteudísticos cruciais do texto lido, dos recursos lingüísticos dos quais o autor se utiliza e do caminho a ser seguido na exploração textual junto aos alunos, com base em seu conhecimento prévio (v. item 4, Cap. 1); assim, esclareceu-se que

somente a partir dessa análise prévia o professor poderá criar condições para que o aluno-leitor faça as inferências que enriquecem a qualidade da leitura e a compreensão do texto lido (Kleiman, 1993).

Antes de iniciarmos a discussão da aula de leitura, cabe notar que o texto escolhido pela professora apresenta problemas para a utilização da estratégia, devido à natureza despistadora de seu título (esse tipo de trabalho se presta justamente para casos em que o título é mais transparente, isto é, está relacionado ao tópico desenvolvido). Assim, na tarefa de leitura sobre esse texto, o título precisaria ser reinterpretado pelo leitor.

Entretanto, contrariamente a isso, a professora promoveu uma discussão inicial baseada na exploração do título do texto, levando o aluno à hipótese errada - tal como o autor pretendia, pois o título é propositadamente enganador: o título sugere a presença de informações sobre atitudes e comportamentos da mulher que a tornam inconveniente para aqueles que convivem com ela, particularmente os homens, mas o texto conta a história da invenção da sacola (sacola é o sentido de "saco" no título).

Na aula, a professora registrou esquematicamente, na lousa, as hipóteses de leitura surgidas (bem na verdade, eram hipóteses das razões que justificam o

sentido de "as mulheres sempre foram ou são chatas"), as quais se direcionavam para caminhos diferentes da abordagem do texto.

A orientação instrumental promovida pela professora pode ser conferida no trecho de aula seguinte:

Aula de leitura: "As mulheres sempre encheram o saco"

Data: 22/10/92

Participantes: D. (professora)

Ad., Al., A., An., Jo., M., O. (alunos)

T. (vários alunos em coro)

? (aluno indefinido)

(Na lousa:

"Título: As mulheres sempre encheram o saco")

D. : Vamos ler este título. O que que vocês acham que vai falar este texto? (*Silêncio*) Primeiro: Cês concordam?

T. : Sim.

Outros: Não.

D. : Que que vai contar esta história?

Ad.: De um home.

M. : De uma mulher.

D. : Por que enche o saco?

? : Porque gosta.

D. : De quem?

Ad.: Dele.

A. : Porque que alguma coisa. Que mais; quando que sai, sai pra jantá... e o marido num dexa.

D. : (*Anota na lousa*) "a mulher enche o saco do homem, porque: quando quer alguma coisa, quer sair". Que mais?

? : Ah, quando se reclama, mulher que só reclama.
(A professora complementa na lousa: "reclamando")

D. : Que mais? Geralmente, quem fala mais?

T. : A mulher.

Outro aluno: É o homem.

? : Mas pode encher o saco porque fala demais, né?

D. : Falar demais (Complementa na lousa: "falar demais".
Concorda?)

Em seguida, a professora indica, de antemão, aos alunos a conclusão da possível tarefa de interpretação da relação texto e título, à qual o aluno deveria chegar sozinho, pela leitura: o título contrariava as expectativas do leitor porque tratava literalmente a expressão "encheram o saco" e não conotativamente, como esperado. Conferindo:

D. : "Eu vou dar o texto pra vocês lerem. Vocês, eu acho que vocês vão ter uma surpresa nesse negócio de mulher sempre encher o saco, de reclamar." (Entrega as folhas aos alunos)

Diante disso, conclui-se que a professora utilizou alguns traços do enfoque instrumental de leitura de textos apenas como mais um tipo de estratégia de elaboração de perguntas, desconsiderando a função dessa abordagem no âmbito de facilitação da entrada no texto.

O texto "As mulheres sempre encheram o saco" envolvia o discernimento de alguns conceitos

necessários para a compreensão do texto de leitura, como Pré-História, evolução do homem e meios de sobrevivência de agrupamentos humanos na Pré-História. As principais informações do texto resumiam-se no fato de que o texto trata da invenção da sacola, importante na época da Pré-História porque com ela os grupos puderam estocar comida em quantidade, fixando-se por mais tempo em determinados lugares. Assim, esse invento se relacionava à sobrevivência de agrupamentos humanos, no sentido de que revolucionou a vida social da época.

Quando a professora destaca a noção de Pré-História, o faz isolada e independentemente da discussão sobre as informações centrais do trecho. Ela promove, a informação relevante de um trecho do texto, aquilo que, na verdade, consiste em conhecimento prévio necessário para a leitura dele como um todo.

De qualquer forma, a compreensão do texto pelo aluno estaria comprometida já pelo seu próprio grau de conhecimento sobre Pré-História:

D. : Vamo lendo ele devagarzinho, então, pra ver se a gente vai descobrindo. (Lendo) "Não falha nunca. Sempre que o assunto é Pré-História, as ferramentas de pedra, osso e madeira aparecem com destaque". Que que é Pré-História?

Al.: É uma pessoa.

Outros dois momentos da aula sobre o texto "As

mulheres sempre encheram o saco" revelam problemas quanto a questões conceituais que funcionam como pressupostos para o entendimento do texto: refiro-me às teorias de evolução humana e às formas de sobrevivência dos primeiros agrupamentos humanos. Os alunos não são esclarecidos quanto às formas de organização social dos primitivos (homens engajados à caça; mulheres fixadas em algum lugar, explorando recursos naturais locais, à espera da comida caçada pelo homem) e isso prejudica em muito a compreensão do texto. Em ambos os casos, a questão que é destacada pela professora, no momento da leitura, não se relaciona relevantemente ao conteúdo, o que revela, ao mesmo tempo, a dificuldade de manutenção do tópico.

No início, notamos que a professora promove um levantamento das opiniões dos alunos sobre qual seria a teoria da evolução humana mais válida, em vez de destacar, como seria esperado, pela leitura desse trecho, a sugestão de um elemento não comumente associado à Pré-história. Mais à frente, em lugar de destacar a preparação apresentada no texto para revelação da invenção pré-histórica, a professora tematiza junto aos alunos a necessidade humana de viver em sociedade. Observemos:

D. : (*Lendo*) "Junto com o fogo, os machados e lanças sempre foram símbolos da evolução do homem em relação aos seus primos macacos." Cês

poderiam me falar o que que seria isso aí, os primos macacos? (*Silêncio*) Tá querendo dizer que os macacos eram primos do homem ... Porque tem a teoria de que nós viemos do do macaco, né? E tem a outra. Deus soprou o barro barro. Conhecem? Qual cês acham que é mais certa?

An.: Do sopro.

Ad.: Do homem. Do macaco.

Jo.: Do sopro.

D. : Vamo ver, então. (*Lê o próximo parágrafo*) (...) (*Lendo*) "Mas tem uma sacada das nossas tatatatataravós que não costuma ser mencionada e que provavelmente decidiu o jogo da **sobrevivência dos primeiros agrupamentos humanos**". O gente, quem que seria nossos tatatatataravós? O macaco. É. Lá de antigamente, a avó da minha vó, da minha vó. Ela teve uma sacada, né? Fez uma invenção. Vamo continuar no segundo parágrafo. (*Lendo*) "Essa invenção continua até hoje sem substituta. Todo mundo tem. Todo mundo precisa. Curiosos?" Cês acham isso? O homem tem que viver sozinho? Como?

Ad.: Com a mulher.

D. : Com a mulher, com os amigos, com filhos. Tem que viver em grupo, junto com outros. (*Continua a leitura*)

Quando a pergunta é relevante, como no exemplo a seguir ("*Por que o acampamento podia ficar mais tempo num lugar?*"), a resposta da pergunta é dada pela própria professora no enunciado imediatamente anterior à pergunta: "*Com a sacola, não precisava ir e voltar toda hora*":

D. : (*Lendo*) "O acampamento do bando já podia ficar ficar mais tempo instalado no mesmo lugar e começou a se transformar em algo mais do que um simples pedaço de terra. Logo, logo tinha virado um lar". Mas com a sacola, não precisava ir e voltar toda hora. Por que o acampamento podia

ficar mais tempo num lugar?

An.: Por causa da sacola.

D. : É. Ela resolveu o problema e começou a se formar um lar.

Descobrimos, nesta aula, características semelhantes às da orientação pedagógica da outra aula sobre texto expositivo, tais como: não-ativação do conhecimento prévio dos alunos a respeito dos conceitos pressupostos para a compreensão textual; dificuldade na manutenção do tópico; tipo de perguntas de exploração textual que não conduz à leitura global e compreensão do texto lido; interação limitada, devido ao fato de que muitas vezes a professora faz a pergunta e ela mesma fornece a resposta. Isso reforça a conclusão de que a professora está ainda num processo de adquirir familiaridade com relação a esse tipo de texto.

Podemos ressaltar uma mudança, de parte da professora, no enfoque da aula de leitura de texto expositivo: a tentativa de utilização da estratégia de elaboração de hipóteses enquanto imitação de um modelo.

Uma possibilidade de interpretação da atitude da professora em utilizar a estratégia de levantamento de hipóteses inadequadamente seria a de considerar que ela promoveu a aplicação de uma técnica já conhecida por ela e comumente explorada na aula de leitura, que é a da motivação, pela qual o professor explora o assunto

do texto antecipadamente.

A professora teria feito uma correspondência entre a orientação do grupo universitário e uma prática pedagógica prévia recorrente, que se resume em fazer perguntas sobre o assunto genérico. Note-se que, para a equipe universitária, fazer perguntas sobre o título é apenas uma forma de mediação da compreensão do texto pelo aluno, que tem subjacente uma teoria sobre leitura e ensino de leitura diferente daquela que está na base do discurso da professora.

Importante destacar que, no contexto do curso de formação, a equipe desaconselhou a utilização desse texto como material viável para o trabalho de leitura em aula do curso de alfabetização de adultos. Essa análise estava baseada justamente no fato de que os conceitos pressupostos seriam desconhecidos dos alunos (conceitos como Pré-História, evolução do homem).

No entanto, a professora tenta justificar sua decisão de utilização do texto para leitura, através da seguinte fala, dirigida a um pesquisador presente na sala, no dia da aula:

D. : Esse texto aqui tinham comentado no curso, mas disse que não era pra dá, que era muito dicícil pros aluno, muito ... ah, complicado. Mas eu ... tô dano, porque ... *(ergue os ombros e faz um gesto com as mãos)*

A hipótese para interpretação dessa atitude da professora é de sua falta de percepção da relação entre conhecimento prévio e compreensão. Torna-se compreensível uma prática pedagógica como essa se observarmos as condições de formação dessa professora como leitora e professora de leitura: elas envolvem a combinação de elementos como uma sociabilização primária por classes não letradas; um curso de formação para o Magistério com base em enfoques tradicionais que tratam o texto como conjunto de elementos isolados que são abordados em exercícios formais no nível frasal ou lexical; e uma condição sócioeconômica que não lhe permite nem ler, nem adquirir livros.

4.3. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Os dados revelaram que o discurso e a prática que o constitui estão mudando. As modificações mais significativas relacionam-se à aula de leitura de texto narrativo: a professora resgata elementos cruciais do enredo; destaca aspectos da estruturação textual; registra na lousa uma paráfrase das informações centrais; focaliza itens lexicais que funcionam como palavras-chave; enfim, demonstra ter desenvolvido novas noções de texto, leitura e ensino de leitura.

Nessa aula, ao mesmo tempo, há momentos que denotam uma volta a práticas tradicionais, como é o caso da elaboração de um exercício de atribuição de sinônimos, focalizando os verbos para introduzir o discurso direto.

Já na aula de texto informativo, as modificações são bem menores. As dificuldades e empecilhos apontam para a pouca familiaridade da professora com esse gênero textual. Isso nos chama a atenção para uma importante questão: a formação do professor deve estar primeiramente voltada para a habilidade do professor como leitor, para, depois, abordar a formação do professor enquanto formador de leitores.

No contexto de transformação, objeto de nossa análise, vimos o papel importante da imitação de modelos. Na aula de leitura de texto narrativo, a imitação com relação às orientações de leitura da equipe universitária leva a professora a uma série de mudanças positivas na mediação da compreensão textual pelos alunos: ao destacar, junto aos alunos, a estrutura textual da narrativa e fazer perguntas que levassem à compreensão pela interpretação, e ao estabelecimento ou discernimento das relações que envolvem trechos do texto, a interação em sala de aula tornou-se mais dinâmica. Isto porque já existia, anteriormente, uma prática de leitura de textos

narrativos.

Ja na aula de texto informativo, a imitação não se sustenta numa prática anterior, pois os manuais didáticos, que baseiam fortemente o trabalho do professor com leitura, raramente contêm este tipo textual.

No processo de constituição do discurso, da professora concorrem, de um lado, o discurso da formação para o Magistério e, de outro, o da formação em serviço. As análises dos dados apresentadas nos Capítulos 3 e 4 revelaram que ora há a predominância de um dos discursos influenciadores, o que denota a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais, ora há a predominância do outro discurso, conferindo ao discurso e prática da professora caráter novo.

Em termos discursivos, essa realidade nos indica um processo de instabilidade na constituição discursiva da professora, em que novas maneiras de interpretar fenômenos de linguagem no ensino estão concorrendo.

A influência da formação tradicional e das características do discurso institucional sobre o discurso e a prática pedagógica da professora explicaria o fato de que em uma mesma aula ela, em um determinado momento, explore as informações essenciais

do texto - quando da ausência de esquemas prévios, típicos do ensino tradicional, que interfiram no procedimento pedagógico - , e, em outro momento, focalize palavras com objetivo de buscar sinônimos.

Se focalizar aspectos locais em exercícios didáticos, independentemente do contexto, e manipular as palavras como objetos isolados da linguagem são práticas comuns na escola, as concepções estruturais de cenário e personagens, relacionadas a este enfoque globalizante do texto, inexistem no repertório de estratégias de leitura da professora; então, o novo pode ser incorporado .

Vimos que os resultados são opostos aos esperados quando os universitários utilizam um novo esquema de classificação didática (no caso, o uso de uma nova metalinguagem de cunho textual e não tradicional): a professora encaminhou a atividade relacionada à fala de um discurso desconhecido dela para um tipo de exercício didático tradicional, com relação ao qual sentia-se mais segura.

No caso da utilização da estratégia de ativação de conhecimento prévio e da focalização dos verbos *discendi*, houve um confronto com as noções preexistentes do professor. Como já havia formas de nomear e de abordar esse elemento, ocorre a sobreposição da prática pedagógica escolar habitual

sobre o enfoque dado à questão no curso de formação. Haveria uma ilusão de que ambos estariam falando da mesma questão.

A prática da professora mostra-nos que os referentes com relação aos termos "texto" e "leitura", para a alfabetizadora e para os universitários, são bastante distintos, constando-se que *"as palavras mudam de sentido conforme as posições sustentadas por aqueles que as empregam, isto é, 'as palavras mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra'"* (Haroche, Henry & Pecheux, 1971 *apud* Serrani, 1993, p. 26).

Então, é preciso cuidado para não adiantar etapas no processo de nova formação do profissional, uma vez que as conceitualizações do universo acadêmico são bastante distantes ou diferentes daqueles que integram a formação prévia dos professores de 1.º grau; por isso, as mudanças na ação pedagógica do professor são demoradas e difíceis.

É necessária a consciência de que as contradições, recuos, avanços e retrocessos são inerentes ao processo de aprendizagem.

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR

Destacamos, neste capítulo, as conclusões mais significativas em relação ao nosso objetivo de pesquisa. Este consistia em investigar as características da formação tradicional de alfabetizadoras que determinam certas práticas pedagógicas quanto ao ensino de leitura, para compará-las às características desta práxis durante a experiência de formação em serviço junto a uma equipe de universitários, examinando os traços da eventual transformação.

Antes da apresentação dos principais resultados, é importante lembrar que a análise observou professoras com as seguintes características específicas: sujeitos cuja sociabilização não se dá em lares letrados e que tiveram, como formação profissional, um curso de Magistério que veiculava conceitos de texto e leitura bastante distintos das concepções acadêmicas.

5.1. RETOMANDO CONCLUSÕES PARCIAIS

Introduziremos nossas conclusões com uma sinopse

dos traços mais significativos levantados pelas análises de dados apresentadas nos Capítulos 3 e 4.

Quanto ao perfil de letramento do alfabetizador, analisado a partir da observação dos depoimentos das professoras A e B, os resultados constataram uma diferença ou distância do perfil desses sujeitos com relação àquele associado à tradição letrada, pelas seguintes características:

1) a valorização da escrita e do conhecimento típico dos grupos majoritários está presente na cultura da alfabetizadora, mas não é suficiente para integrar, com naturalidade, a escrita nas práticas discursivas orais e escritas e nas sociais da professora;

2) a concepção de que deve ser valorizado somente o tipo de letramento que serve a aplicações práticas, instrumentais.

Entretanto, a análise demonstra que as professoras pertencem a grupos de "aspirantes conscientes" ao mundo letrado (Cardoso, op. cit.), apesar das características de sua sociabilização.

No perfil da alfabetizadora traçado a partir dos depoimentos, constatamos também que a intervenção proporciona o início de uma reflexão sobre o que era feito, que rompe com a concepção antiga e se caracteriza pela instabilidade, de forma que o perfil da professora começa a mudar, a partir de concepções

que vão sendo negativamente definidas.

Já a análise das práticas pedagógicas da alfabetizadora eleita como sujeito, em relação ao estágio inicial de seu processo de formação, demonstrou que, embora ela cultive essa aspiração ao letramento dominante e desenvolva práticas individuais nas quais ela se envolve como leitora, o curso de formação para o Magistério não a familiarizou com suficientes gêneros discursivos. Pelos dados, o texto expositivo oferece dificuldades como objeto de leitura e de ensino de leitura para a professora; já com o gênero narrativo, a professora indica ter consciência do que é importante a ser destacado no texto, embora lhe faltem recursos para atuar como mediadora da leitura do outro.

Estes problemas de letramento se manifestam no trabalho de leitura de textos promovido em aula pela alfabetizadora observada: na dificuldade da professora em escolher um texto para a aula de leitura e em perceber e explorar os tópicos maiores do texto; no universo textual do professor limitado a informações e conceitos do livro didático; na concepção de leitura como identificação de frases e palavras e do texto como uma mera união delas; na concepção do texto servindo de pretexto para a discussão de outros assuntos, com o objetivo de conferir o conhecimento dos alunos sobre conceitos

típicamente escolares, nem sempre relacionados relevantemente ao tópicico do texto lido.

Pensemos, por um momento, no que está determinando o discurso da professora nestas aulas. São vários os elementos: um programa curricular que prevê um determinado conteúdo a ser trabalhado com os alunos, um determinado tipo de material didático, uma certa orientação da escola enquanto instituição, ideologicamente determinada, além da formação profissional do professor, e do *feedback* ou nível de participação do aluno em sala de aula. A alfabetizadora decide os conhecimentos a serem trabalhados pelos alunos através desse fio curricular e discursivo, e este discurso institucional permite ou mesmo promove determinadas práticas pedagógicas, na escola, fundamentadas em uma concepção de leitura que não é aquela de outros contextos extra-escolares.

Se na organização acadêmica de uma tarefa em sala de aula concorrem todos estes fatores, um outro fator determinante é também o estágio de formação em que essa professora está engajada.

Os dados de uma fase posterior dos encontros de formação (apresentados no Capítulo 4) revelam algumas mudanças significativas na atuação dessa professora, em relação: a) à atenção voltada para aspectos lingüísticos cruciais ao entendimento do texto (e não, como de praxe, somente para os elementos essencialmente

locais); b) ao início de contextualização do texto a respeito de suas condições de produção; c) aos meios de como fazer o aluno discernir os aspectos textuais e estruturais e sua importância no texto como um todo; e c) à maior interação dos alunos, maior participação social e maior flexibilidade, percebida pela aceitação de respostas não-previstas e pela formulação de perguntas não-planejadas.

Esse aspecto de maior interação dos alunos é um dado muito importante porque estamos, obviamente, interessados no reflexo da formação da professora sobre o público discente.

5.2. ORIENTAÇÕES PARA A REFORMULAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

As análises de dados apresentadas nos capítulos 3 e 4 forneceram subsídios para importantes conclusões a respeito de problemas e dificuldades do professor no trabalho com escrita, a partir da observação de práticas pedagógicas de ensino de leitura. Dentre essas conclusões, destacaremos duas que nos parecem particularmente mais relevantes, enquanto contribuições para a formação do alfabetizador.

A primeira questão relaciona-se ao papel do

professor enquanto formador de leitores. Dado o perfil de letramento do alfabetizador, analisado no capítulo 3, e dadas as condições sócioeconômicas em que esse profissional atua, concluímos que o trabalho de aprimoramento da leitura do professor deve anteceder o seu preparo enquanto formador de leitores.

Embora seja um sujeito escolarizado e sua função seja a de formar leitores, as condições em que a formação da professora se deu e as de seu letramento não permitem pressupor que ele está preparado para desempenhar essa função com resultados. Aliás, pelas condições atuais da escola, poder-se-ia dizer que esse não é caso da maioria dos professores, porque sabemos que a formação docente tradicional não promove a leitura em si, nem cursos sobre como ensinar leitura.

Os dados nos alertaram para esta questão ao evidenciarem as dificuldades da professora analisada enquanto leitora de textos informativos.

Qualquer tentativa de abordagem de texto informativo a nível de ensino esbarraria no problema de leitura do alfabetizador, sendo necessário, assim, um trabalho contínuo e lento de preparação deste professor enquanto leitor desse gênero textual.

Assim, não somente pelas características que definem seu perfil de letramento, diferente daquele da classe majoritária, mas também através da reprodução

de estratégias de abordagem de textos escritos baseadas na orientação escolar, o alfabetizador tem se distanciado do perfil de formador de leitores, deixando de cumprir com um dos principais papéis atribuídos ao profissional de ensino.

A segunda conclusão no contexto das contribuições para a formação do alfabetizador, decorrentes das análises de nossos dados, constitui-se na descoberta de que qualquer intervenção sobre a formação do professor deve pautar-se nas práticas já instituídas, reflexos do discurso e procedimentos pedagógicos da alfabetizadora. Assim, começamos a construir, nesse trabalho, um referencial que nos orienta para evitar as possibilidades de que certas palavras ou estratégias sejam interpretadas pelo professor como equivalentes a exercícios escolares habituais, resultando em distorções de determinados objetivos pedagógicos.

Finalmente, uma reflexão a respeito do papel da formação em serviço nos permite concluir que, ainda que num processo instável, a prática pedagógica da professora indica uma modificação inicial, pela construção de novas formas de entender o objeto escrita, que podem, por sua vez, vir a sustentar uma nova prática.

Então, é possível a mudança. As rupturas do discurso da professora são o início de uma reflexão, que é consequência do processo de formação em serviço,

pelo qual a professora obteve oportunidades de ler; possibilidade de discutir a leitura, segundo novas perspectivas; chances de ser observada em sua prática e de refletir sobre ela, a partir das observações da equipe universitária.

Tudo isso nos remete à complexidade do processo de formação de professores. O desenvolvimento do professor como profissional do ensino de escrita requer tempo para a acomodação ou incorporação mais natural dos novos conceitos. A formação do professor possui, inerentemente, um aspecto de instabilidade que traz avanços e retrocessos característicos do processo de ajuste dos conhecimentos.

Nesse sentido, é importante lembrar a importância da proposta metodológica de observação, de caráter etnográfico, por permitir identificar os momentos específicos em que se dá a transformação no discurso da professora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER, J. Hétérogénéité (s) Énonciative (s). *Langage*, 73, 1984.
- BATESON, G. *Steps to an ecology of mind*. N.Y.: Ballantine, 1972.
- BATISTA, A.A.G. *Aula de Português: Discurso, Conhecimento e Escola* Dissertação de Mestrado, FAE/UFMG, 1990.
- BRITTON, J. "Spectator Role and the Beginnings of Writing" in NYSTRAND, M. (org.) *What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. N.Y.: Academic Press, 1982.
- BROWN, A.L. "Metacognitive development and reading" in SPIRO, R.J., B.C. Bruce & W.F. Brewer (eds). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Association, 1980.
- CARDOSO, B. (sem título) *Texto para Qualificação de Mestrado*, USP, 1992.
- CHAFE, W. "Integration and Involvement in Speaking, writing and Oral Literature" in D. TANNEN (org.) *Spoken and Written Language: Exploring orality and literacy*. N.J.: Ablex, 1984.
- CHAFE, W. & Danielewicz. "Proprieties of Spoken and Written Language" in HOROWITZ, R. & Samuels, S.J. (orgs.) *Comprehending Oral and Written Language*. New York: Academic Press, 1987.
- CICUREL, F. *Parole sur parole: ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris: Clé Internacional, 1985.
- DUCROT, O. "Analyses Pragmatiques" in *Communications* 32 Paris: Ed. du Seuil: 11-60, 1980.
- ERICKSON, F. "Ethnographic Microanalysis of Interaction" (mimeo), 1991.
- _____ "Qualitative Methods in Research on Teaching" Paper n.o 81, The Institute for Research on Teaching, 1985.

GEE, J.P. "Orality and Literacy: From *The Savage Mind* to *Ways with words*" TESOL QUARTELY pp. 719-746, 1988.

GOODMAN, K. S. "Reading: A Psycholinguistic Gessing Game" in GUNDERSON (org.) *Language and Reading*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1970.

GOODY, J. *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

GUNDLACH, R.A. "Children as Writers: the Beginnings of Learning to Write" in NYSTRAND, M. (org.), 1982.

HALLIDAY, M.A.K. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press, 1978.

"Spoken and Written modes of meaning" in HOROWITZ, R. & Samuels, S.J. (orgs.) *Comprehending Oral and Written Language*. N.Y.: Academic Press, 1987.

HAROCHE, C.; Henry, P. & Pêcheux, M. "La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours", *Langages*, 24. Paris, Didier-Larousse, pp.93-106, 1971.

HAVELOCK, E.A. *Preface to Plato*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1963.

The literate revolution in Greece and its cultural consequences. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1982.

HEATH, S.B. "What no bedtime story means: Narrative skills at home and the school" *Language and Society*, 11, 49-76, 1982.

Ways with words. Cambridge: Cambridge University Press, Caps. 6 e 8, 1983.

"Literacy and Language Change" in D. Tannen & J.E. Alatis (orgs.) *GURT' 85 Languages and Linguistics: The Interdependence of Theory, Data and Application*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1985.

ILARI, R. A Linguística e o ensino de língua portuguesa. S.P.: Martins Fontes, 1985.

KATO, M. O aprendizado da leitura. S.P.: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A.B. Formação em serviço do alfabetizador de adultos. Trabalho apresentado na V Reunião da ANPOLL. Porto Alegre, RS : 05/1992, 1992b.

_____ Letramento e escolarização: uma pesquisa para uma prática convergente. (mimeo), 1990.

_____ O letramento na formação do professor. Trabalho apresentado na V Reunião da ANPOLL. Porto Alegre, RS: 05/1992, 1992a.

_____ Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas-SP: Pontes: Editora da Unicamp, 1993.

_____ Texto e Leitor. Aspectos cognitivos da leitura. S.P.: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A.B., M. Cavalcanti & S. Bortoni. "Considerações sobre o ensino crítico de língua materna". Anais do IX Encontro da ALFAL, 1993.

KOCH, I.C.V. A coesão textual. S.P.: Contexto. p.66, 1989.

KRESS, G. "The social values of speech and writing" in FOWLER et alii. Language and Control. London: Routledge & Kegan Paul, 1985.

LEVI-STRAUSS, C. Structural anthropology. N.Y.: Basic Books, 1963.

_____ The Savage Mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1966.

MEIRELLES, M.L.A. A formação contínua do professor de língua materna e seus reflexos na (re)configuração da práxis
Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP, 1994.

"Interação em sala de aula: aspectos da relação concepção x abordagem". *Trabalhos em Linguística Aplicada* 18: 77-100, 1991.

NEVES, M.H.M. *Gramática na escola*. SP: Contexto. Série Repensando a Língua Portuguesa, 1990.

NYSTRAND, M. "Rhetoric's "Audience" and Linguistics "Speech Community: Implications for Understanding Writing, reading, and Text" in NYSTRAND, M. (org.), 1982.

OGBU, J. "Opportunity Structure, Cultural Boundaries, and Literacy" in LANGER, J.A. (org.), *Language, Literacy and Culture*. Norwood: Ablex Publishing Co., 1987.

OLIVEIRA, C. "O reducionismo causando o conflito: uma aula de leitura para adultos analfabetos". *Anais do III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, IEL, UNICAMP. Set./1992. No prelo, 1992.

OLSON, D.R., Torrance, N. & Hildyard, A. (orgs.) *Literacy, Language and learning. The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

OLSON, D.R. "Writing: The divorce of the Author from the Text" in KROLL, B.M. & R.J. Vann (orgs.) *Exploring Speaking-Writing relationships. Connections and Contrasts*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, 1985.

ONG, W. *Orality and literacy. The technologizing of the word*. London: Methuen, 1982.

ORLANDI, E.P. *Discurso e leitura*. S.P.: Cortez Editora, 1987.

Terra à vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo. S.P.: Editora da Unicamp e Cortez Editora. pp.40-43, 1990.

RATTO, I. "Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto" (inédito). Trabalho integrado ao Projeto Temático "Interação e aprendizagem de língua: subsídios para a auto-formação do professor de língua materna", financiado pela FAPESP e coordenado pela Profa. Dra. Angela B. Kleiman, 1993.

SCRIBNER, S. & COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

SERRANI, S.M. "El abordaje etnografico y el analisis del discurso encontrándose uno con el otro". Inédito, 1992.

A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

SIGNORINI, I. "Explicar e mostrar como fazer x em situações dialógicas assimétricas". *Trabalhos em Linguística Aplicada* (18): 127-155, Jul./Dez. 1991.

SIGNORINI, I. & A.B. Kleiman. "Quando explicar é dizer: o discurso do professor em aulas de alfabetização de adultos". I Conference for Sociocultural Research, Madrid, 18/09/1992.

da SILVA, L.L.M., Moysés, S.M.A., Fiad, R.S. & Geraldi, J.W. *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau*. S.P.: Atual, 1986.

SOARES, M. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. SP: Atica, Série Fundamentos, 5.a ed., 1988.

STREET, B.V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 8., 1984.

STUBBS, M. *Language and Literacy: the sociolinguistics of reading and writing*. London: Routledge & K. Paul. Caps. 2 e 5, 1980.

TANNEN, D. "Implications of the oral/literate continuum for cross-cultural communication" in J.E. Alatis (org.) *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1980, Current issues in bilingualism*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1980.

- _____ (org.) Coherence in spoken and written discourse. Vol XII Advances in Discourses Processes. N.J.: Ablex, Cap. 8, 1984a.
- _____ "The Oral/literate Continuum in Discourse" in TANNEN, D. (org.) Spoken and Written Language. Vol IX Advances in Discourses Processes. N.J.: Ablex. Cap. 1, 1984b.
- _____ "The Orality of Literature and the Literacy of Conversation" in LANGER, J.A. (org.), 1987.
- TFOUNI, L.V. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.
- VACHEK, J. Written Language: General problems and problems of English. The Hague: Mouton, 1973.
- VIGOTSKY, L. "The prehistory of written language" in Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1978.

ANEXOS

Anexo 1

Contas

E na hora das contas davam-lhe uma ninharia.

Ora, daquela vez, como das outras, Fabiano ajustou o gado, arrependeu-se, enfim, deixou a transação apalavrada e foi consultar a mulher. Sinhá Vitória mandou os meninos para o barreiro, sentou-se na cozinha, concentrou-se, distribuiu no chão sementes de várias espécies, realizou somas e diminuições.

No dia seguinte, Fabiano voltou à cidade, mas, ao fechar o negócio, notou que as operações de Sinhá Vitória, como de costume diferiam das do patrão. Reclamou e obteve a explicação habitual: a diferença era proveniente de juros.

Não se conformou: devia haver engano. Ele era bruto, sim senhor, via-se perfeitamente que era bruto, mas a mulher tinha miolo. Com certeza havia um erro no papel do branco.

Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos. Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? (...)

Não podia dizer em voz alta que aquilo era um furto, mas era. Tomavam-lhe o gado quase de graça e ainda inventavam juro.

Que juro! O que havia era safadeza.

-- Ladroeira. (...)

Sempre que os homens sabidos lhe diziam palavras difíceis, ele saía logrado. Sobressaltava-se escutando-as. Evidentemente, só serviam para encobrir ladroeiras. Mas eram bonitas. Às vezes, decorava algumas e empregava-as fora de propósito. Depois, esquecia-as. Para que um pobre da laia dele usar conversa de gente rica? Se soubesse falar como Sinhá Terta, procuraria serviços em outra fazenda, haveria de arranjar-se. Não sabia.

Sinhá Terta é que se explicava como gente da rua. Muito bom uma criatura ser assim, ter recurso para se defender. Ele não tinha. Se tivesse, não vivia naquele estado.

in Vidas Secas, Graciliano Ramos
Livro didático (sem referência)

Anexo 2

Um bom dia para o coração

Um café da manhã opulento pode diminuir o risco de ataque cardíaco durante a manhã - período em que se registra a maior incidência de infartos. A suspeita é de pesquisadores da Universidade de Newfoundland, no Canadá.

A princípio, eles comparavam a quantidade de uma proteína, a betatromboglobulina - notória substância aglomeradora de plaquetas, o componente dos coágulos - no sangue de cardíacos e de pessoas saudáveis. Dois dos vinte voluntários saudáveis, porém, apresentavam níveis de betatromboglobulina cerca de sete vezes maiores que os cardíacos. Essas duas pessoas haviam dispensado o café da manhã.

Diante disso, os pesquisadores testaram a proteína em pacientes que degustaram um café da manhã digno de um hotel cinco estrelas; em outro dia, os pacientes voltaram a ser examinados, só que depois de terem tomado apenas uma xícara de café ao acordar.

Os primeiros resultados do estudo apontam que uma refeição matutina, por algum mecanismo ainda desconhecido, ajuda a evitar a formação de coágulos e, conseqüentemente, os infartos.

Revista Superinteressante, 1992

Anexo 3

Negócio de Ocasão

Quando mandou colocar mármore no chão de seu apartamento, o vizinho de baixo veio reclamar: às oito horas da manhã os operários começavam a quebrar mármore mesmo em cima de sua cabeça. Durma-se com um barulho desses!

-- Está bem, está bem - concordou ele, acalmando o vizinho: -- Vou mandar começar mais tarde.

Mandou que os operários só comessem a trabalhar a partir de nove horas. Dois dias depois, tornava o vizinho:

-- Assim não é possível. Já reclamei, o senhor prometeu, e o barulho continua!

--Mas é só por uns dias - argumentou ele - O senhor vai ter paciência...

E mandou que os trabalhos só se iniciassem a partir de dez horas. Com isso, pensava haver contentado o vizinho. Para surpresa sua, todavia, o homem voltou ainda para protestar e desta vez foribundo, armado de revólver:

-- Ou o senhor pára com esse barulho ou eu faço um estrago louco.

Olhou espantado para a arma e, cordato, convidou-o a entrar:

-- Não precisa se exaltar, que diabo. Vamos resolver a coisa como gente civilizada. Eu disse que era só por uns dias... Se o senhor quiser que eu pare, eu paro. Cuidado com este negócio, costuma disparar. Qual o calibre?

-- Trinta e dois.

-- Prefiro trinta e oito. Mas esse parece ser muito bom... Que marca?

-- Smith-Wesson.

--Ah! Então deve ser muito bom. Cabo de madre-pérola... Quanto o senhor pagou por ele?

-- Cinquenta.

-- Não foi caro. Sempre tive vontade de ter um revólver desses. Quem sabe o senhor me venderia?

-- Não vim aqui para vender revólver - explodiu o outro - mas para lhe avisar que esse barulho...

-- Não haverá mais barulho, esteja tranquilo. Agora, quanto ao revólver... Quer vender?

-- O senhor está brincando...

-- Não estou não: pela vida de minha mãezinha.

Quer saber de uma coisa? Dou cem por ele. Sempre tive vontade... Vamos, aceite! Cem, ali na bucha, pago na hora.

O homem começou a titubear. Olhou o revólver, pensativo: cem era um bom preço. Já pensara mesmo em vendê-lo... Olhou o dono da casa, tornou a olhar o revólver:

-- Toma: é seu - decidiu-se.

Antes de entrar na posse da arma, o morador foi lá dentro buscar o dinheiro e estendeu-o ao vizinho. Depois empunhou o revólver e chegou-lhe aos peitos:

-- Bem, agora ponha-se daqui para fora. E fique sabendo que eu faço o barulho que quiser e quando quiser, entendeu? Venha aqui outra vez reclamar e vai ver quem é que acaba fazendo um estrago louco.

SABINO, F. Coleção Para gostar de ler,
Volume 3, 11.a edição, SP: Atica, 1993,
pp. 26-27.

Anexo 4

As mulheres sempre encheram o saco! (ainda bem)

Não falha nunca. Sempre que o assunto é Pré-História, as ferramentas de pedra, osso e madeira aparecem com destaque. Junto com o fogo, os machados e lanças sempre forma símbolos da evolução do homem em relação aos seus primos macacos. Está certo. Mas, tem uma sacada das nossas tatatatatavós que não costuma ser mencionada e que, provavelmente, decidiu o jogo da sobrevivência dos primeiros agrupamentos humanos.

Essa invenção continua até hoje sem substituta. Todo mundo tem. Todo mundo precisa. Curiosos?

Estamos falando da simples, eficiente, barata, objetiva, confortável e comum sacola. Frustrado? Calma, que quem tem pressa come frio!

Hoje, como no passado, o homem longe do seu grupo, é muito frágil. Somos sociais, enturmados. Esse é o nosso jeito de viver mas, como todo mundo sabe, não é muito fácil. É preciso saber dividir tudo, as vantagens e as desvantagens, a comida e a fome. Mas como dividir com mais de vinte companheiros os poucos frutos que cabem nas mãos?

Esse era o problema a ser resolvido por nossos antepassados, em algum lugar da África, a uns dois milhões de anos. Crianças e velhos não podiam andar vários quilômetros, para todos os lados, em busca de comida. Estariam, portanto, condenados a morrer de fome, cercados de parentes bem alimentados. A solução nasceu das mãos hábeis de alguma senhora *Homo Sapiens*, que de alguma forma deve ter trançado fibras vegetais e improvisado uma sacola. Uma revolução estava acontecendo.

Especialistas na evolução humana como o cientista americano Richard E. Leakey acreditam que a simples sacola permitiu o desenvolvimento acelerado de muitas atividades e valores humanos. Por exemplo, é fácil imaginar que enquanto as mulheres saíam para a coleta de frutos e raízes, os mais velhos cuidavam das crianças e os homens, com o "arroz e feijão" garantidos, iam em busca da "mistura", ou seja, da caça.

Essas hipóteses nasceram da longa observação de povos que sobrevivem até hoje de forma bastante primitiva, como os ianomames, índios do Brasil e da Venezuela, e os !Kung, habitantes do deserto de Kalahari, na África.

Revista Super Jovem , agosto de 1991